Marcel Reinhard

La Enseñanza de la Historia



PAIDEIA

BIBLIOTECA SICOPEDAGOGICA RUY DIAZ

24.5-

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y SUS PROBLEMAS

BIBLIOTECA PRACTICA DE SICOPEDAGOGIA

Edición castellana dirigida por

CARLOS F. CUIDET

del Departamento de Pedagogía Universitaria
de la Universidad Nacional de Buenos Aires

Colaboró en la edición y tuvo a su cargo
el cuidado de la obra el
doctor Horacio Enrique Guillén

MARCEL REINHARD

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Y SUS PROBLEMAS



EDITORIAL RUY DÍAZ S. A.
BUENOS AIRES

PAIDEIA

NOUVELLE ENCYCLOPÉDIE PÉDAGOGIQUE
Colección dirigida por PIERRE JOULIA

Título del original francés
L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE
Traducción directa por CONCEPCIÓN SAINZ-AMOR

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723

IMPRESO EN LA ARGENTINA
PRINTED IN ARGENTINA

Este libro se terminó de imprimir el día 30 de junio de 1968, en las prensas de GRAFICOLOR, S. A., Humberto I° 2357, Buenos Aires.

INTRODUCCIÓN

NECESIDAD Y DIFICULTADES DE LA ENSEÑANZA HISTÓRICA

> "Disciplina indispensable para la educación del espíritu, para el despertar del sentido social y para la conservación de una conciencia iluminada por su preeminente dignidad en el seno de la comunidad nacional".
>
> GEORGES LEFEBVRE

Durante muchos siglos, los herederos de tronos, los príncipes de la sangre y los hijos de las clases dirigentes, recibieron en su educación ciertos conocimientos históricos que se juzgaban indispensables para prepararlos con miras a desempeñar el papel que tenían asignado. En ellos deberían aprender los secretos que habrían de permitirles después conducir a los hombres y encontrar los ejemplos de acontecimientos aleccionadores, felices o desgraciados, e, incluso, los títulos mismos que deberían poner de manifiesto para imponer y justificar su presencia

en el poder y la orientación de su política a sus súbditos.

¿Qué ocurre hoy en un mundo democrático en el que ya no es cuestión de príncipes herederos o de dirigentes de cuna? Que cada cual está más o menos intensamente asociado a la conducta de la comunidad, ligado a las vicisitudes que aseguran o comprometen los bienes, las ideas, las convicciones, la vida misma.

Al haber dejado de ser monopolio de gobernantes y preceptores, la enseñanza de la historia se ha dirigido a la totalidad de los estudiantes, extendiéndose por todos los lugares en que se estudia. Sigue conservando su papel cívico y educador para preparar buenos ciudadanos y a ello une un carácter humanista que, como lo subrayaba Lucien Febvre, pretende contribuir a "formar hombres capaces de situarse en su justo lugar en el conjunto de las generaciones".

La experiencia y la reflexión prueban que la historia política, aun bien profundizada, resulta insuficiente: la suerte de las comunidades viene ligada a los imperativos geográficos, a los datos demográficos, a la estructura y la vida económicas, a la técnica y a la cultura, a todas las características, en fin, que definen una sociedad.

Por decirlo así, la historia se ha convertido en total y, por consecuencia, al mismo tiempo su valor cultural se ha visto prodigiosamente aumentado.

A la vez ha penetrado en los campos de la filosofía y con ellos se alza hasta el rango de explicación del mundo y de método universal de investi-

gación e interpretación, así la historia, no solamente se anexionaba todas las demás disciplinas, sino que pretendía imponerles su ritmo, como si la evolución hubiera de dar cuenta de todo cuanto concierne al hombre.

Finalmente, vertiginosas perspectivas dilatan el campo de observación histórica. En el espacio la tierra entera está englobada dentro de la red de la historia en su más amplio sentido y este límite parece aún demasiado estrecho a aquéllos a quienes preocupa la pluralidad de los mundos habitados. Y en el tiempo, los orígenes humanos realizaban un gran salto hacia atrás, retrocediendo en tal medida que ya no sólo se convierten en insuficientes los 4.000 años de La Bruyère, ni los 40 siglos de Napoleón, al pie de las Pirámides, sino que se quedaron escasos los 4.000 siglos. La historia acumulaba las civilizaciones por grupos tan numerosos como diversos que por turno aparecían y por turno eran reemplazados por otros.

Tales trastornos conmovían los fundamentos mismos de la enseñanza histórica tradicional, ante la aparente imposibilidad de hacer aprender tan monstruosa disciplina y la dificultad de seleccionar lo que de ella pudiera ser motivo de enseñanza. Este fue el problema ineluctable consecuente a las incómodas soluciones adoptadas, y al mismo tiempo constituye el sujeto y el objeto de este librito.

Por otra parte, el renovado conocimiento del hombre y de la sociedad no afectaban menos profundamente las explicaciones tradicionales del comportamiento del individuo y de los grupos. La sociología

y la psicología afirmaban el preponderante papel del subconsciente, la maleabilidad humana, la potencialidad de los mecanismos que mandan o condicionan los reflejos, el poder de la función de crisol desempeñado por las masas. Los hechos eran consecuencias determinadas por el *Homo politicus* o el *Homo economicus* tan claramente agenciados, tan fáciles de mover, de montar y desmontar.

Finalmente, el conocimiento del niño y del adolescente, de análoga manera renovado e igualmente profundizado, obligaba imperativamente a revisar los dogmas de la pedagogía. En el caso concreto de la historia, de esta historia de terroríficas dimensiones, la desproporción entre el objeto del estudio y las posibilidades de los alumnos planteaba el problema notablemente agravado.

Comparativamente con tales exigencias, nuevos datos, por importantes que fueran, son reducidos a modestas proporciones, ya se trate del rápido aumento de la población escolar, ya de la insuficiencia de los locales y establecimientos, ya del número de los profesores. O de la aparición de nuevos medios pedagógicos, de materiales e instrumental, de métodos audiovisuales, o bien se refieran, finalmente, a las perturbaciones aportadas a las condiciones de vida y trabajo, tales como los alojamientos, desplazamientos lejanos, nerviosismo y fatiga, nacimiento de nuevas formas de entretener los ocios, deportes, periódicos y revistas, cinematógrafo, radio y televisión.

Todo, entonces, debía volver a ser reconsiderado a partir del principio. Imposible olvidarse de seña-

lar las indicaciones fundamentales, aunque parezcan ociosas a fuerza de ser evidentes. Igualmente imposible no sugerir iniciativas y experiencias, a pesar de la convicción de que pudieran resultar arriesgadas. Es obligatorio inscribir estas observaciones en los cuadros y programas de una enseñanza de cuyo precarismo estamos ciertamente convencidos.

Sin subestimar tales inconvenientes y riesgos, hemos tratado de circunscribir el examen a sus líneas fundamentales, que siempre tendrán un valor permanente. En primer término, referidas a las coordenadas esenciales de tiempo, espacio y hombre.

En lo que al tiempo se refiere, hemos consagrado un desarrollo razonablemente extenso al problema fundamental, consistente en la enseñanza clara de la noción de tiempo histórico.

Con la misma atención hemos examinado el espacio histórico, sea lo que, en ocasiones, se ha llamado la geografía de la historia. Y en cuanto a los hombres, nos hemos enfrentado al problema en dos fases, considerándolos separadamente en primer lugar y luego en visión colectiva, abordando el papel desempeñado por la biografía, al que nos habría gustado añadir el de la demografía en la enseñanza de la historia.

Entre todas estas coordenadas se hace necesario situar primeramente la pregunta inicial respecto de la historia que sería preferible enseñar: la llamada de *acontecimientos*, o *estructural*, la historia polí-

tica, económica, social, cultural, la historia local, nacional, internacional...

Y acto seguido la manera de enseñar la historia elegida, la forma de integrarla en los programas, de adaptarla a las diversas categorías de los alumnos, siempre asegurando su antenticidad, obteniendo la comprensión y respetando la objetividad.

Es indudable que esta obrita que presentamos, perteneciente a una colección de dimensiones impuestas y restringidas, no tiene la pretensión de agotar el tema. Y mucho menos todavía tiende al dogmatismo; sus proposiciones reposan, al contrario, sobre la experiencia vivida, ya lo bastante larga y muy diversa por añadidura, de su autor, un profesor que recuerda haber sido estudiante y que ha tenido la oportunidad de conocer los diversos órdenes de la enseñanza, pero a la vez de un padre de familia que ha observado el trabajo de sus hijos.

Capítulo primero

EL TIEMPO EN LA HISTORIA

> "Nuestro juicio no evalúa en su orden exacto y congruo los sucesos ocurridos en épocas diferentes".
>
> Leonardo de Vinci

La primordial exigencia de la enseñanza de la historia es la de dar a los alumnos una exacta noción, tan clara y precisa como sea posible, de la duración del acontecimiento, de su aspecto humano y social, de su ritmo, en fin, para lo cual será imprescindible conciliar con esta exigencia la representación que del tiempo se hacen los alumnos.

Es verdad que en apoyo de la obligación expuesta es el tiempo mismo el que aporta su contribución, pues a medida que transcurre, los niños se convierten en adultos, su noción de los tiempos se va precisando, va profundizándose y adquieren la disposición de comprender su valor histórico. Pero resulta igualmente cierto que no nos podemos encomendar exclusivamente a esta lenta maduración,

ni contentarnos con esperarla. Este proceder no respondería a una actitud del educador, en cuya tarea se trata siempre de prever, de facilitar, de adquirir ventaja y de favorecer la eclosión del educando.

Para intentar conseguirlo, el presente ofrece los recursos del medio a que pertenecen los alumnos: la relatividad entre las edades de los niños pertenecientes a la misma clase y después entre los de dos clases sucesivas, para terminar luego con la comparación de las edades de profesores y alumnos, de padres e hijos, de abuelos y nietos.

La confección de algunas escalas permitirá colocar sobre la misma línea de partida a todos los nacidos en el mismo año, formando con ellos una "clase", en el sentido taxonómico del término, se entiende, y de jerarquizar los grados de filiación separados por una "generación", lo que dará distancias comprendidas aproximadamente entre 25 y 45 años de oscilación.

Así determinada la armadura horizontal de las "clases" y la vertical de las "generaciones", su medida puede aplicarse a la época o al medio elegido por el profesor, ya se trate de los descendientes de una familia reinante —Carlos, el Calvo (s. IX) o Luis XIV (s. XVIII)—, de la renovación de la población contemporánea, o de cualquier acontecimiento histórico, como la Primera Guerra Mundial o la Revolución Francesa.

Los alumnos habituados a la coexistencia de clases y generaciones, adaptarán el esquema inicial superponiendo la clasificación anual del recién nacido a la del joven padre de familia y de éste al

abuelo, para comprobar la continuidad de las edades, de los nacimientos y de las muertes, que marcarán los dos puntos extremos, y con esta continuidad adquirirán la idea del discurrir incesante e irreversible del tiempo humano.

Sin duda que la experiencia probará la necesidad de múltiples ejemplos, de insistentes llamadas de atención, para que estos datos elementales intervengan espontánea y exactamente en toda toma de contacto con el pasado, que es realmente donde se imponen los imperativos del desarrollo intelectual, siendo verdaderamente precisa una cierta madurez para que este tiempo familiar llegue a ser efectivamente comprendido.

Desde las nociones familiares se hace necesario pasar a las cronológicas: el año y el siglo. La transición lógica es cómoda y fácil: una distancia de tres generaciones viene a figurar aproximadamente un siglo, pero para las mentes juveniles esta conclusión, este cálculo, significa poca cosa. Necesitaremos además concretar el concepto del siglo, para lo cual podemos remontar desde el niño hasta el abuelo, haciendo resaltar las fechas de nacimiento y confrontándolas con los datos históricos que más resalten.

Deberán utilizarse fotografías o grabados que subrayen las diferencias entre el vestido y hasta en la misma fisonomía, comparando las patillas "imperiales" con el bigote o con las mejillas afeitadas, etc. El juego del álbum familiar de fotografías sirve muy adecuadamente para consolidar la adquisición de la idea del siglo.

La importancia de la duración de esta época se deduce al comprobar que queda afectada por la duración de la vida: en ella intervienen ya las edades correspondientes a los fallecimientos y se puede afirmar que transcurridos cien años a partir de cualquier acontecimiento, no es posible encontrar ningún testigo de él que sea digno de fe, pues aquellos supervivientes ocasionales que hubieran podido observarlo no estaban en edad de hacerlo con buen juicio, si bien son portadores directos de la tradición.

Los siglos proporcionan el patrón que mide el tiempo histórico. Su forma de numerarlos exige determinadas aclaraciones a tenor de que los años que se escriben 19.., corresponden al siglo XX, de la misma manera que los que en lo pasado se designaban con 15.., pertenecen al siglo XVI, etc., siendo preciso, y fácil, fijar exactamente esta idea.

Soslayada esta dificultad nos quedará subrayar el carácter totalmente artificial de la unidad "siglo": en realidad las cosas no han cambiado mucho entre el 31 de diciembre de 1899 y el 1º de enero de 1900...

De todas formas esta observación continuará casi sin sentir efecto durante mucho tiempo, y aunque se insista en ella, es preciso resignarse, esperando a que el siglo adquiera su valor histórico. Además será necesario hacer resaltar que el origen del calendario occidental en uso, de la era cristiana, no significa un retroceso en el cómputo del tiempo, sino el comienzo de una etapa que persiste en la misma dirección.

Abundantes ejercicios de lectura harán resaltar intervalos seculares iguales, señalados en función del nacimiento de Jesucristo: establecer, por ejemplo, la relación de simetría en el tiempo entre Tutankhamon y Felipe VI de Valois (s. XIV), entre Pericles y Atila. Por otra parte, en nuestra era, existe la misma separación entre Vercingétorix (pocos años antes del año 1 de nuestro calendario) y Carlomagno, que entre éste y Enrique IV (s. XVII), o bien, en la mitad del período comprendido desde Luis XIV a nuestros días, situaremos a Napoleón.

Es de mucha utilidad el uso del juego del cursor sobre la regla cronológica debidamente jalonada de fechas históricas, procedimiento que suele facilitar al niño la familiaridad con la idea del tiempo, que para él, como escribe M. Capart, "podría decirse, guardando las debidas proporciones, que supone las mismas dificultades traspuestas a la historia, que para el adulto representa la apreciación de la distancia de los astros".

Acto seguido habremos de fijar la idea del transcurso irreversible del tiempo: es frecuente oír decir a un niño a sus mayores: "Cuando yo crezca y te alcance..." Será necesario convencerlo de que el tiempo pasa para todos por igual; que cuando un niño crece, sus padres y sus contemporáneos envejecen con él; que el tiempo fluye en un solo sentido. La pequeña dificultad de la numeración cronológica anterior a la era cristiana, que va disminuyendo en unidades a medida que avanzan los años, no resulta en exceso difícil de solventar. A la imaginación de los niños se presenta un poco semejantemente al

de los antípodas, que ellos se representan como andando cabeza abajo.

Más difícil es hacerles aceptar que un mismo movimiento dé lugar sucesivamente a su crecimiento, apogeo y finalmente a su decadencia. La duración del tiempo está orientada e imprime su dirección a la historia entera. Cada generación es la heredera de la precedente y de ella recibe tradiciones, ejemplos, recursos, técnicas y creencias. A menudo habita en los mismos lugares y viviendas, cultiva los mismos campos y vive ambiente semejante... Decimos a menudo, pero no siempre, porque hay que tener presente la circunstancia de lo que se crea y lo que se destruye.

La continuidad debe ser asegurada, en fin, de manera más firme de lo que sugieren los siglos el uno en pos del otro, o incluso las generaciones sucesivas de abuelos, padres e hijos. La renovación es diaria: cada día aporta su tributo de nacimientos y exige su contribución de muertes, no siendo nunca las mismas aguas las que corren debajo del puente, ni la misma población la que constituye una ciudad o, mucho menos, una nación. De aquí se deduce la pregunta de cuánto tiempo será el que se necesite para llegar a la renovación total de una población, o de la mitad de ella, o de sus tres cuartas partes...

Ahora bien, esta continuidad en la sucesión se acompaña a la vez de la misma continuidad en los cambios: la moda, los estilos imperantes pueden dar una imagen muy expresiva de ello, aunque también un tanto superficial.

Una vez que estos esfuerzos se vean coronados

por el éxito, aunque al principio, sin duda, de una manera poco firme y provisional, pero que se irá consolidando poco a poco, habrá llegado el momento de introducir la noción de presente en el pasado. Todos nuestros esfuerzos serán baldíos si el alumno no llega a la comprensión de que cada instante pretérito fue vivido por sus protagonistas en calidad de presente, y que, los que lo vivieron, escrutaban su porvenir en lo que para nosotros sigue siendo el pasado. El contenido de este tiempo era entonces indeterminado y los hombres se aplicaban a preparar, a procurar que fuese favorable aquello que en su presente significaba lo porvenir... convertido después de su existencia, a partir de las generaciones siguientes, en pasado.

Cada instante del tiempo histórico estuvo coloreado de temores y esperanzas, de penas y añoranzas, de recuerdos, de intenciones y de riesgos, sucediendo a un pasado que ya finalizó y precediendo a un porvenir virtualmente indeciso y múltiple. Y entre todas estas imágenes virtuales, es una sola la que se ha realizado y permanece fija en la historia, sin posible retorno, constituyendo el futuro realizado, ya inmutablemente convertido en pretérito, al que se puede aplicar el famoso verso: *En semejante a sí mismo, en fin, la eternidad lo cambia.*

Y todavía esta fijación del pasado no afecta a su conocimiento, el cual, historia o leyenda, se modifica sin cesar, aunque constituyendo un jalón que es preciso conservar como guía. Nos será difícil convencer a las mentes juveniles de que todos aquellos ya desaparecidos en la historia, vivieron su pre-

sente y soñaron imaginando su porvenir en nuestro pasado y para ello tendremos que invocar un sinnúmero de precisos testimonios: cartas y memorias cuajadas de esperanzadores proyectos; inscripciones grabadas en piedra duradera para que sirvan de testigos de que aquello que se creía adquirido, inmutable y definitivo, puede parecer irrisorio poco tiempo después, de análoga manera que pueden parecer por lo menos inútiles o innecesarios los combates entonces librados con violencia por un objetivo hoy muerto y enterrado.

Estos principios, aparentemente elementales, son fundamentales, sin embargo, y sin ellos, sin su incorporación en la vida del espíritu, la historia enseñada se recibe e interpreta como una fábula, se adorna de la poesía prestigiosa de lo irreal, dentro de lo indefinido, sin pertenecer en absoluto al tiempo. Se convertirá en un cuento que pudiera comenzar: "Érase una vez Ramsés II..., o Alejandro, o Barbarroja", o bien afectará la forma implacable de un destino endurecido, de una predestinación ineluctable y rectilínea...

Menos jóvenes, ya más convencidos de la importancia y la realidad del tiempo, los alumnos se encontrarán provistos de una cierta cultura que hará resaltar los puntos de referencia, siendo a partir de entonces cuando los siglos comenzarán a tener su coloración propia: tal será el de Augusto y tal otro el de San Luis; éste se reconocerá como el de Luis XIV; aquél como "el de las luces"..., por lo que podemos decir que cada uno tiene su estilo, goza de su espíritu o de sus correspondencias, que

se establecen entre la historia, la literatura, las artes, etc., para constituir un todo armónico.

Y, paradójicamente, será entonces cuando convendrá, cuando será útil e imprescindible, romper, desmenuzar el siglo, la noción tan trabajosamente conseguida, y denunciar su artificio: ¿cómo agrupar dentro de una misma y sola unidad indestructible, por ejemplo, el siglo XVII, durante el que vivieron el fin de sus días d'Aubigné o Malerbe, su apogeo Descartes o Racine y casi sus finales La Bruyère y hasta Fontenelle? No muy diferentemente que esa morada en que se transformaba sin cesar Versalles, en principio pabellón de caza, después castillo a la francesa, para terminar en palacio a la italiana...

Tales muestras no constituyen continuidad en la sucesión, sino coexistencia parcial en las generaciones, cada una de las cuales está marcada con un signo distintivo: la que combatió en las guerras de religión, la que dirigió la Fronda o sufrió sus embates, la que conoció la revocación del Edicto de Nantes o vivió las derrotas que empañaron una gloria que se había creído eterna... La primera y la última sobrepasan los límites del siglo y denuncian así su carácter artificial, obligando a reconsiderar si no podría hacerse comenzar la unidad en 1598 para terminarla en 1715...

No es menos necesario e instructivo el señalar los plazos que separan las causas de sus efectos, así como la mayor o menor lentitud en la difusión de las ideas en determinados ámbitos, por ejemplo, las de Descartes y Newton, de Locke o de Montesquieu.

Incluso de acontecimientos tan trascendentales como el descubrimiento de América, de tan decisivas y extraordinarias como lentas consecuencias.

Esta falta de rapidez ocasional se corresponde con la naturaleza de los medios de comunicación, del intercambio de ideas, etc., como también con la resistencia de determinadas tradiciones o de ciertos intereses. Sin contar con que la difusión va igualmente acompañada de alteraciones, aunque no sean intencionadas, de los hechos o las ideas, de forma semejante a como ocurre con un rayo refractado al pasar sus ondas de un medio a otro.

Pero si se subraya el interés del sincronismo, tampoco debemos dejarnos engañar por su valor; por sí sólo no constituye una explicación de la misma manera que la sola sucesión en el tiempo no es necesariamente causal, sino que toda situación cronológica debe responder a la explicación del hecho que se trate de exponer.

La fijación del orden de los tiempos conducirá a presentar la historia del calendario, de los diversos sistemas cronológicos y de la medida del tiempo. La importancia relativa del tiempo exige aquí más que nunca, su sitio en las diversas civilizaciones: la precisión o la indiferencia con respecto al tiempo, de la civilización estudiada, la evocación por su parte de una antigua edad de oro o sus creencias en un futuro progreso, etc.

Estos análisis deben situarse en las clases terminales, en las que se puede prescindir más que adaptar el problema del tiempo al nivel de los

alumnos, preocupándose preferentemente del problema en sí.

La marcha del tiempo histórico no es uniforme, sino que viene determinada por un ritmo cuya continuidad no está exenta de rupturas, cuestión que también es necesario que aclaremos.

Según la expresión de Péguy, los *períodos* se oponen a las *épocas*. Los primeros son más estables y en ellos el tiempo parece discurrir más lentamente, mientras que los segundos vienen marcados por cambios brutales, violentos y profundos, acumulándose las transformaciones hasta el punto de que se hace necesario entrar en el detalle de la cronología, como, pongamos por caso, las jornadas revolucionarias, por oposición a la calma chicha del reinado de Luis Felipe (s. XIX).

La noción de revolución está ligada siempre a esta otra de ritmo alterado de la evolución, pudiendo significar lo mismo hacia el avance (caso más frecuente) que hacia el retroceso, lo que es más raro.

Analizaremos la significación de esta alternancia y veamos si los períodos son por regla general los tiempos del reposo, de sedimentación y aplazamiento. Si los cambios y el progreso se manifiestan únicamente en las épocas, o bien, por el contrario, invisibles y profundas, las mutaciones se van realizando lentamente en el transcurso de los períodos, para manifestarse después bruscamente durante las épocas de manera a la vez espectacular y superficial.

Pensemos si, por ejemplo, las jornadas de 1789 ó de 1848 son la causa de las transformaciones que parecieron determinar, o si fue la eclosión violenta

de la evolución lentamente llevada a cabo en el curso de los cincuenta años que las precedieron, o al menos el motivo que las determinó en cierta medida. Dilema éste un tanto simplista, pero que proporciona el medio de examinar las diferentes modalidades de la evolución histórica en sus diversos aspectos: reformas y modificaciones provocadas por la fuerza de las cosas, voluntad de cambio, envejecimiento, negativa de esperar la obra del tiempo o de aceptar simplemente su herencia, movimientos a largo plazo o cambios a corto término, etc.

Investiguemos lo que conduce al examen y a la crítica de las grandes divisiones de la historia, o periodización, y lo que significan los tradicionales conjuntos de antigüedad, medioevo, tiempos modernos y período contemporáneo, examinando si se trata de relevos de una civilización por otra, cuáles son sus orígenes y sus fases, dónde está su grandeza y en qué consiste su decadencia. Busquemos su término, comprobemos si es la muerte y deduzcamos si las civilizaciones son mortales, como se ha dicho, pero que dejan una herencia. Y en tal caso, quiénes son los herederos.

En esta cuestión se impone, para no dejarse arrollar por la corriente, el ejemplo concreto, tanto de períodos como de fases, tales como después se las ha interpretado sucesivamente.

El "Nuevo manual completo y metódico para los aspirantes al Bachillerato de Letras", redactado en Francia "según el nuevo programa de 1847-1848" nos da abundante material para un instructivo comentario cuando se lee en él:

"La historia antigua comienza con el mundo y acaba, según unos, con la división del Imperio Romano en los de Oriente y Occidente, a la muerte de Teodosio, el Grande, el año 395 de nuestra Era, y según otros en el 476 d. de J. C., con la destrucción del último por los bárbaros". Preciso y categórico..., en sus dudas.

Hoy, por lo demás, nuestros programas comienzan, no ya con la aparición del hombre, sino con la del mundo. Engloban, por añadidura, esa formidable y enigmática prehistoria, cuya duración anonada al breve curso de la historia y cuyo contenido comporta adquisiciones y transformaciones casi inconmensurables con relación a esta última. ¿En qué se convierte la unidad de la edad antigua, que, por otra parte, fue siempre tan relativa?

En cuanto a los cortes propuestos, no nos podemos atener al dilema de 395 ó 476, y eso sin contar con el escaso valor de las fechas. "Todo corte en la historia —escribió Henri Berr— es evidentemente artificioso. Nada comienza ni termina de manera absoluta. Resulta absurdo el delimitar un período entre fechas rigurosas. Incluso ni tratándose de una revolución o una muerte, ningún acontecimiento puede romper todos los lazos que le unen con el pasado o el porvenir".

Pero, en defecto de cortes definitivos, no resulta menos cierto que entre un período y el que le sigue ha de situarse un paso cronológico, para el que existen puntos de referencia, cada uno de los cuales tiene su innegable valor. Si se pensó dar por concluida la Edad Media hacia la mitad o el fin del

siglo XV, ha sido en razón de la caída del Imperio Romano de Oriente, de la toma de Constantinopla por los turcos, pero igualmente también en función de los grandes descubrimientos de la imprenta, del continente americano, así como de las directrices trazadas por el Renacimiento, el humanismo, la vida religiosa y la política. Y no se trata así de elegir una entre varias fechas, sino de analizar su significación, su importancia y de fijar los criterios de periodización.

De entre éstos, cada uno tiene su propio valor, pero ninguno concierne a todos los aspectos de una civilización: el Islam y el feudalismo definen verdaderamente un período, pero igualmente la revolución industrial sirve para delimitar otro, de la misma manera que las profundas transformaciones de la organización política o las grandes emigraciones humanas, y no se pueden hacer coincidir los períodos económicos, sociales o religiosos, al no ser tampoco simultáneo el ritmo da la evolución en los diversos campos. Y así surge el pluralismo de la historia, que sobrepasa de manera singular el problema del tiempo.

Por añadidura, la clasificación de los períodos históricos de la Europa Occidental, no es válida para el Asia Oriental, para América o para África, cuando menos en una gran parte de su historia respectiva.

Períodos y ritmos conducen a la hipótesis de Daniel Halévy respecto de la aceleración de la historia, en la que se afirma la existencia de una creciente rapidez en los cambios, en la evolución y en

las revoluciones, de la que nos proporcionan la prueba la comparación del pasado reciente con el viejo pasado occidental, o de la historia del Islam y la del Extremo Oriente con las de Europa, de América o de Australia, concretadas, por ejemplo, en África u Oceanía en la convivencia ocasional del brujo y el reactor.

Esta hipótesis nos dará la ocasión de analizar las causas que puedan modificar el ritmo de los acontecimientos, como la demografía, la técnica, y los descubrimientos... "Si es de la Ciencia de la que nos han venido los cambios, no es de ella de la que nos viene la esperanza", afirma un autor, proponiéndonos así una nueva fuente de investigación.

Mencionaremos de paso que el profesor de historia no podrá por menos de confrontar el problema del tiempo en la historia con la misma cuestión tal y como la plantea su colega de filosofía desde su punto de vista. Indudablemente que ni Bergson, ni Einstein, ni Luis de Broglie le serán desconocidos, pero deberá cuidarse de poner a los alumnos en guardia contra el confusionismo. Los "filósofos" y los "propedeutas" se complacen frecuentemente en elucubraciones tanto más seductoras cuanto que son gratuitas, importando mucho hacer resaltar la fragilidad de las grandiosas construcciones con débiles cimientos.

Resulta indispensable guiar y poner en guardia a los alumnos, pero siempre sin paralizar sus esfuerzos, porque la pasión de comprender y el gusto por la historia se manifiestan auténticamente bajo sus apariencias juveniles. Así se llegará a la convicción

de que las nociones del tiempo histórico no son una preocupación de principiantes más que cuando se las reduce al límite de elementos abusivamente simplificados. A lo largo de la enseñanza, e incluso después de fuera de ella, el problema del tiempo continúa inseparable de cualquier preocupación histórica.

Estudiando la significación atribuida por cada civilización a la acción del tiempo, veremos que si le le concede el valor de una experiencia que conduce hacia la sabiduría, resultará de ello la preponderancia de la tradición sobre las innovaciones, de los ancianos sobre la juventud, constituyendo la gerontocracia.

Sin embargo, impulsando hasta el extremo esta tendencia, llevará finalmente a la exaltación de las generaciones últimamente llegadas, ricas en la experiencia de todas las que las precedieron. Atestiguará cómo cada una marca una adquisición, un progreso, dando la imagen de un Pascal junto a la esperanza de un Condorcet, de la marcha hacia adelante, ofreciendo una edad de oro como perspectiva.

Pero la gerontocracia es nostálgica, evoca a los antepasados, se apoya en los antecedentes, coloca la edad de oro en el origen de los tiempos. Tal es el conflicto permanente que enfrenta Antiguos con Modernos, a tradicionalistas con innovadores, a reaccionarios con revolucionarios.

A decir verdad, tanto los unos como los otros son rebeldes contra el tiempo que todo lo degrada, los hombres, las cosas y las ideas, que consagra por rutina lo que la caducidad condena y que prolonga

actitudes que se han convertido en intempestivas y nefastas. Pero los unos pretenden vencer al tiempo remontándose a sus orígenes y los otros lo quieren abolir evadiéndose de él para fundar el reino de los principios inmortales.

Así se produce el hecho curioso de que el Renacimiento fuese realmente una arqueología. Fue la antigüedad la que lo atrae, lo seduce y lo domina. Sus directrices se precipitan sobre las ruinas, los manuscritos, sobre los más antiguos testimonios. La Reforma religiosa se modela sobre la Iglesia primitiva, se adhiere a las Escrituras y califica de desviaciones y perversiones a la tradición. Inmediatamente se preconizó el prescindir de la civilización para volver a la naturaleza, que los "sencillos salvajes" no habían tracionado... aún.

Los revolucionarios, por su parte, si igualmente abaten tradiciones y aportaciones históricas, rechazan lejos de sí hasta los más antiguos recuerdos. No se trata aquí de un regreso a los orígenes, sino de una vuelta a la razón, porque una construcción lógica y racional desafía al tiempo, no le debe nada, edificando sobre la tabla rasa una civilización intemporal.

Estos rebeldes en opuesto sentido, son denigrados por los conservadores, los verdaderos, los que quieren mantenerlo todo adaptándolo, recortándolo y añadiéndolo a la medida de las circunstancias y de las necesidades.

Tres actitudes, tres temperamentos o inclinaciones que coexisten a lo largo de la historia y que, por

sus conflictos y triunfos alternos explican en gran parte la diversidad de sus aspectos.

Podemos fácilmente imaginar en fin la ilustración ágil y expresiva que aportarían las películas cinematográficas sobre la duración y el ritmo en esta disciplina.

CAPÍTULO SEGUNDO

LA GEOGRAFÍA DE LA HISTORIA

"La mayor parte de nuestros autores han descuidado imperdonablemente la geografía, a pesar de ser imprescindible para el buen entedimiento de la historia".

GUILLERMO MARCEL (1686)

Uno de los más originales caracteres de la enseñanza de la historia es el de estar confiada por lo regular al mismo profesor titular de geografía, de acuerdo con una vieja tradición tan antigua como estas mismas enseñanzas, juzgadas conexas. En Francia, las instrucciones de 1776 sobre las escuelas militares, prescribían ya la enseñanza simultánea de ambas materias.

Según se desprende de este hecho, el profesor de historia se encontrará especialmente habilitado para tratar de la "geografía de la historia", pues ha debido ya familiarizar a sus alumnos con estas dos nociones fundamentales del espacio y la posición,

que intervienen tanto en una como en otra asignatura.

En el mundo contemporáneo es fácil encontrar términos de comparación, ejemplos, gracias a los cuales el espacio histórico se distingue del geográfico. Y todavía es preciso que este último haya sido experimentado por el estudiante, lo mismo que el tiempo y en conexión con él.

Los alumnos se interesan con agrado por todo lo referente a las comunicaciones, a la velocidad, a la potencia de los desplazamientos y hasta a sus precios, por lo que resulta fácil favorecer su curiosidad y estimular sus lecturas. Pueden utilizarse periódicos deportivos y revistas ilustradas para hacerles precisar la correlación de la distancia y del tiempo en función de los medios técnicos puestos a contribución.

De este examen se deduce necesariamente el carácter relativo de la distancia y del espacio, o sea, de la existencia, en toda época y en toda civilización, de un "espacio histórico" de la misma manera que de un "tiempo histórico".

Los mapas de vías de comunicación, acompañados de la notación del tiempo recorrido, proporcionarán el mejor de los apoyos. Si examinamos los mapas insertados por Vidal de Lablanche en su descripción de Francia, como prefacio de la Historia de Levisse, veremos en ellos las redes sucesivas, cada vez más densas, dibujadas por las calzadas romanas, las rutas reales, las vías férreas... Si a ellas añadimos las carreteras nacionales, las líneas aéreas y demás comunicaciones actuales y establecemos el

parangón en kilómetros/hora y en kilómetros/franco, advertiremos cómo los países parecen perder en extensión de cada vez. A buen seguro que el instrumento de desplazamiento no cuenta en él menos que su base, y al no ser esta circunstancia ignorada por los alumnos, bastará con precisarles lo que eran los carros, las literas, las carrozas, diligencias, etc., las etapas cubiertas en un día y las tarifas de cada uno de estos vehículos para que ellos establezcan la consecuencia inevitable. La vida entera está afectada por estas determinantes, lo mismo en lo que se refiere a sus aspectos cotidianos, como políticos, operaciones militares o enlaces comerciales, intercambios de ideas, relaciones intelectuales y artísticas.

El telégrafo, el teléfono, la radio y la televisión se han añadido a este programa, al cual los jóvenes alumnos conceden tanta importancia.

Entonces estarán prestos para interesarse por esas extrañas figuras obtenidas al levantar el mapa por medio del patrón espacio-tiempo: las grandes ciudades se aproximan unas a otras con la rapidez creciente de sus respectivos enlaces y las campiñas se dilatan cuando no disponen para comunicarse más que de malos caminos vecinales o de rudimentarias carreteras recorridas por coches de caballos. Esta desigualdad de duración para un mismo recorrido se acusa más si se pasa de un medio a otro o de una a otra civilización, multiplicándose los ejemplos en la historia de la colonización o de la expansión europea, por no ir a buscarlos más lejos ni más difíciles.

La relatividad del espacio se afirma también según las épocas y constituye uno de los más fecundos datos. E incluso con los más jóvenes tampoco es necesario interrumpirse en tal punto: determinados datos técnicos que provocan su asombro, les permiten a la vez comprender mejor, como, por ejemplo, el considerable avance obtenido con la collera para el aparejo de los animales, porque el desplazamiento no se refiere solamente a las ideas o a los hombres, sino también a las cosas y sus transportes.

Por lo demás, el profesor de historia, geógrafo en sus momentos, debe demostrar que la diversidad no es patrimonio sólo del tiempo, sino también del espacio. El espacio terrestre no es un plano, ni la superficie de una esfera, sino que es una unidad diferenciada, entorpecida en cierta manera por accidentes, en el que las comunicaciones chocan contra las pendientes, vienen dificultadas por las montañas y los ríos, las depresiones y los glaciares, los terrenos movedizos y los "desiertos de la sed", los límites de los continentes, el "finisterre" de los latinos, los lagos, los volcanes..., factores algunos que otras veces los facilitan.

Y este espacio no se encuentra desnudo en ninguna localización. Está cubierto por asociaciones vegetales más o menos cerradas, más o menos densas, más o menos imprenetrables o favorables a la vida humana y a la circulación, circunstancias todas éstas que pueden referirse por una parte al suelo, por la otra al clima..., haciendo de paso intervenir la situación del lugar, en especial en lo que a su latitud se refiere.

La presencia del hombre, la densidad de la población, el tipo de la civilización, vienen íntimamente ligados a todos estos datos para adaptarse a ellos y adaptarlos para sí. El "medio" es función de la civilización y de sus variaciones, lo que convierte en histórico al espacio, y los alumnos pensarán en "países nuevos", en colonización, en planes de mejoramiento. Se establecerán comparaciones con respecto, por ejemplo, a lo que ha llegado a ser en la Francia actual el espacio de la antigua Gaula, o en qué se ha convertido el área americana de los pieles rojas en relación con el que hoy es el reino de los rascacielos. O las transformaciones del espacio histórico ruso desde la revolución de 1917.

Deberá ser establecida la participación que se puede atribuir a los datos permanentes que orientan y a los hechos atribuibles a la civilización, que varían: ríos que aseguran y facilitan la penetración, zonas ricas que fijan y estabilizan al emigrante, yacimientos minerales cuyo valor se incrementa repentinamente, ya sean de carbón, petróleo o uranio...

La posición geográfica misma varía en el transcurso de la historia a despecho de las apariencias, como lo prueba hasta la saciedad el ejemplo clásico, al que podemos recurrir, del Nuevo Mundo surgido como por encantamiento al occidente de Europa y más allá del horizonte marino.

Igualmente han cambiado y no una sola vez los valores posicionales de España, de Francia, de Inglaterra, de Alemania, de Europa entera. Y fuera de ella, pongamos por caso, los canales de Suez

y Panamá, que transtornan la tabla de las distancias y de los tiempos, asegurando una posición nueva a los pueblos costeros del Mediterráneo o a los americanos del Océano Pacífico.

En el sentido opuesto, la pantalla islámica tendida sobre el Mediterráneo o el telón de acero que corta las llanuras de la Europa oriental, nos muestran casos evidentes y prácticos de aislamientos con exclusivo origen humano.

Unos datos y otros se combinan y complementan; el Islam y el petróleo transtornan y conmueven el valor secular de la posición del Extremo Oriente, unos bajo el efecto de la religión y otros con la aparición de nuevas fuentes de energía.

Desde siempre se sabe y por sabido se calla, hasta qué punto es preciso desconfiar de las visiones demasiado rápidas y de las afirmaciones en exceso perentorias cuando se estudian estas cuestiones, pero también es cierto que la enseñanza, sobre todo la dirigida a los más jóvenes alumnos, no se puede administrar más que esquematizada y es necesario mostrarles el carácter histórico del espacio y la posición, de la misma manera, que ambos conceptos tienen que ser fijados en la historia.

En el curso de clases sucesivas y de graduaciones de la enseñanza, quizás pueda ser más cuidadosamente examinada la complejidad de tales correlaciones. No deberemos precipitarnos, pues ningún factor nos impone el apresuramiento y ya resulta lo suficientemente difícil largo y penoso el situar siempre y exactamente la historia del

globo, integrándola además en la geografía. Es aquí verdaderamente donde la unidad pedagógica de ambas disciplinas alcanza todo su valor y nos concede todos los frutos que de ella podíamos esperar.

Con gran refuerzo de croquis, de mapas y mapamundis, hasta de esferas terrestres, acompañados de relaciones de viajeros, de descripciones, de evocaciones, etc., se llegará a dilucidar y resolver todos los problemas de la historia y la geografía, los unos por los otros.

Con toda intención y para evitar un equívoco demasiado frecuente, hemos reservado para el final las alusiones a la geografía política, después de que hagamos constar el hecho de que muy a menudo se sienten tentados los alumnos a reducir las relaciones entre historia y geografía al solo recuerdo de los desplazamientos de fronteras.

Sus atlas históricos o pretendidamente tales no son otra cosa que un trazado de líneas fronterizas en determinada época, que cierran una zona de sombras o limitan un espacio de colores. Y mientras hace mucho tiempo que todo el mundo se muestra de acuerdo en que la geografía histórica es algo muy distinto y mucho más complejo, nuestros mapas históricos escolares continúan permaneciendo fieles a las antiguas normas.

Esto sentado, importa mucho hacer sitio en la enseñanza a la actual geografía de las fronteras preconizada por los nuevos trabajos de los modernos pedagogos. Hoy por hoy, nuestros alumnos conocen y llegan a trazar, más bien que mal, el

perfil de su país, sus líneas litorales y su aspecto continental, pero carecen de toda noción de su geografía en cuanto se remontan pocos años en la historia, ignorando por completo el significado de sus fronteras.

Este problema, como los concernientes a la extensión y la posición, se prestan a variables consideraciones según las clases, el nivel de los alumnos, sus edades, etc., pero en todo caso un gran número de ejemplos concretos serán los únicos que permitirán guardar contacto con la realidad y evitar menospreciarla.

Consideraremos a qué corresponde esa línea larga e ininterrumpida marcada sobre el mapa con un cambio de sombras o de colores, según que se la examine desde el punto de vista del mundo actual o del pasado. Son innumerables las ocasiones en que los alumnos han sido obligados a observar los desplazamientos de tales líneas en uno u otro sentido y se les ha llamado la atención sobre los esfuerzos realizados, más bien malgastados, para obtener o evitar la rectificación, cuando lo que hace falta en primer término es que se los enseñe a comprender lo que esta línea tan discutida y sus variaciones significan de una parte y otra.

Será imprescindible explicar concretamente lo que es y lo que significa una frontera y las diferencias existentes a cada uno de ambos lados del *limes romanus* trazado sobre el mapa, reconstruido por la arqueología, animado por los textos, comentado por los historiadores.

He aquí la inmutable muralla de China cami-

nando indiferente a los accidentes físicos, semejante a ondulosa serpiente captada por la fotografía aérea y que se puede oponer y comparar a la frontera francesa del Nordeste desde Enrique II hasta la Revolución, con sus caprichos, sus retoques, sus enclaves y sus puestos avanzados, constituyendo ambas la expresión de dos civilizaciones radicalmente diferentes. El *limes* y la muralla defendían la civilización y parecía como si las oleadas de la barbarie vinieran a batir contra sus flancos. Al contrario, los derechos del rey cristianísimo sobre tal o cual ciudad o villa, con sus dependencias, los Tres Obispados, por ejemplo, no bastabar para oponer los territorios en que se aplican con tra las regiones circundantes.

En ocasiones incluso, el estatuto proclamado era confuso a placer, como en los territorios alsacianos afectados en los días que siguieron al Tratado de Westfalia. Y henos aquí lejos de la "frontera natural" de la barrera rígida; continua, casi infranqueable. Quedándonos todavía por mencionar la "frontera" americana, esa zona avanzada y extremadamente movible en que el empuje de los colonos se ejercía de manera poderosa, conquistando los terrenos y rechazando a los indios, sus antiguos propietarios, sirviendo bien de ejemplo vivo de dos mundos que se chocan, pero de dos mundos en marcha, uno de los cuales progresa y el otro retrocede, para ser finalmente anonadado cuando el colono se llega a apoderar de todo el espacio vital hasta las riberas, e incluso las islas que bordean el océano Pacífico.

La historia nos muestra también la zona fronteriza de transición o mixta en que conviven dos civilizaciones a veces coexistiendo y en otras superponiéndose, de la cual nos ofrece el ejemplo clásico el Imperio Otomano.

Igualmente la rigidez, la limpieza, el aspecto absoluto de la huella se corresponde de manera muy desigual con el corte constituido por la frontera según la época y el lugar. Habremos de preguntarnos en qué medida se sentiría uno extraño cuando se estaba sometido a un estatuto extranjero, una vez que se había franqueado la frontera y si este cambio de condición afectaba por igual al noble y al príncipe, al prelado y al burgués o al labrador y al aldeano. Si las mercancías podían transitar libremente o no entre ambas zonas y en tal caso en qué condiciones y a qué precios. Si existían o no distinciones entre la tierra firme y el litoral. Si éste constituía el límite y si las aduanas coincidían o no con la frontera política... Tantas preguntas clásicas de este género son útiles de plantear para una mejor demostración del concepto de la frontera.

Habrá que establecer distinción entre fronteras porosas y estancas, pacíficas y belicosas, inmutables y móviles. Cuanto más se oponen mutuamente los estilos de uno y otro lado del límite, tanto más se prolongan en profundos cambios irreversibles.

Los límites en contacto de civilizaciones y estados nos conducirán al examen del fenómeno de contigüidad.

Este hecho geográfico no consiste jamás históricamente en un paralelismo de sociedades que se

ignoran, sino que la contigüidad establece intercambios. No se puede ignorar la existencia de torreones y fortalezas, de fortificaciones al estilo Vauban y líneas Maginot y Siegfried, pero una vez terminadas las guerras, vuelven a trabajar los arados y los hombres y las ideas cruzan las fronteras, recíprocamente, y unas veces un estado, en otras ocasiones el limítrofe, irradian en el otro sus ideales para instalarse en él.

Las diferencias no se acusan más que por la existencia de analogías y las naciones se afirman hermanas durante un tiempo comparativamente no muy largo en relación con la historia, para inmediatamente tratarse otra vez de "enemigos seculares y hereditarios", siendo los mismos protagonistas los que forman una vez en un campo para militar poco después en el contrario, como ocurre, por ejemplo con Francia e Inglaterra durante la Guerra de los Cien años o con estos mismos dos países en los comienzos del siglo actual.

También las relaciones entre los citados estados constituyen una buena desmentida de la inmutabilidad y nitidez de la más clara de las fronteras establecidas: el mar. Inglaterra instalada en Aquitania, en Normandía o en Calais, después, también es verdad, de haber sido a su vez invadida por los normandos franceses que dejaron en ella para perdurar hasta nuestros días la irónica anomalía del archipiélago anglonormando. Todo ello igual de justificable que la existencia sobre la misma isla de las Británicas de dos nacionalidades: Inglaterra y Escocia. O la de Irlanda en el archipiélago, este

hermoso país es muy diferente de Inglaterra para unirse a ella, demasiado próxima a la Rubia Albión para poder estar separada de ella y, finalmente, en sí misma dividida...

Las mismas particularidades recortan la unidad aparente de una península limitada por altas montañas en la zona exacta de su pedúnculo: se trata de Italia, durante tanto tiempo fraccionada y sin saber en dónde se detendría su movimiento, con Sicilia, Cerdeña, Córcega, Malta...

Los compartimentos bordeados de montañas no cierran *a fortiori* las naciones entre los límites de sus tabiques poco estancos: El "Cuadrilátero" de Bohemia, en donde campan alemanes y sudetes en medio de cuencas alojadas en las montañas donde, desde hace siglos, se oponen y se desplazan las ciudades griegas y las naciones balcánicas. No existe contigüidad tajante y absoluta más que donde la voluntad humana ha intervenido con violencia para realizar masivas transferencias humanas de poblaciones. Y todavía el resultado es menos franco de lo que el principio daría a suponer.

Esta voluntad significa a menudo codicia orientada por la geografía, definiendo puntos neurálgicos que plantean problemas y "cuestiones", como la de Oriente, de Chipre, de Malta, de Tánger o Gibraltar, en los momentos actuales, o en un ayer muy próximo la cuestión de Calais o la de los estrechos daneses. Y en ocasiones no se trata tan sólo de estrechos o posiciones marítimas, sino que los caminos terrestres localizan también la competición, de la misma manera que las vías terres-

tres o fluviales que desembocan en el mar o a él conducen, dan lugar a rivalidades ásperas.

Dichas rivalidades son el aspecto dramático de una vida que nace y crece a expensas de la posición geográfica: ciudades de los nudos de comunicación, embarcaderos, cuencas hulleras, etc.

Con todo, el que se dejase dominar por estos datos exclusivos, llegaría a la conclusión de un inexorable determinismo geográfico gravitando sobre la historia, contra el cual también es preciso prevenir a los alumnos.

Es evidente que la existencia misma de los Estados está ligada a la de zonas propias para la vida, a los pasillos favorables a los intercambios, a la organización de sistemas de comunicación y a la diversidad complementaria de sus recursos. Así ocurre con las grandes cuencas francesas de las regiones parisina y de Aquitania, con el famoso corredor del Ródano, por donde llegó al país la civilización mediterránea, y con todos esos pórticos que aseguran y facilitan los pasos, pero aun así en ninguna de estas circunstancias puede considerarse, como ya lo probó hace mucho tiempo M. R. Musset, un determinismo geográfico total y exclusivo.

Para fijar y despertar la curiosidad del alumno, se nos ofrece siempre una doble y contradictoria interrogación respecto a cuáles son los datos geográficos que guían la evolución histórica, por un lado, y qué creaciones humanas son capaces de transgredir o transformar los imperativos aparentes impuestos por la geografía, por el otro.

Estos son los dos caminos complementarios que un profesor que enseñe a la vez historia y geografía, propone incansablemente recorrer a sus alumnos, si bien es cierto, en términos muy diferentes según el auditorio a que se dirija, viéndose obligado cuando lo hace a los más jóvenes, a esquematizar al límite, casi caricaturezcamente en ocasiones, como cuando se ve obligado a presentar a Inglaterra exclusivamente como una isla en todo tiempo o a Rusia como un gran elefante continental.

Pero, poco a poco y en clases sucesivas, podrá matizar, profundizando, hasta llevar a sus alumnos a discurrir cómo la geografía humana se modifica con el tiempo y que, en parte, se explica por los acontecimientos precedentes, es decir, por la historia. En estas condiciones y forzando un poco las cosas se llegaría a concluir en un determinismo histórico pensando sobre la geografía.

Entonces, en definitiva, oponiendo entre sí estos dos determinismos, geográfico e histórico, es como nos llegaremos a encontrar en un justo término medio, colocados desde un punto de vista más flexible: en realidad, tanto situados en el campo geográfico como en el histórico, no se trata más que del resultado de la acción del hombre sobre la tierra.

La geografía de la historia se afirma también como un método de enseñanza basado en el interés permanente de la localización de todo hecho histórico. Esta fijación del lugar, en principio, elemental, deberá ser efectuada sobre la esfera, el mapamundi, el mapa y el croquis. Pero después,

más compleja, tratará de colocar los personajes y los problemas de la historia en un "medio". Para esto no nos servirá de mucho el mapa político de los continentes, en los que figuren los ríos en forma de cómodas y engañosas líneas carentes de personalidad cuando caminan por los espacios indiferenciados tradicionales de los pretendidos mapas históricos.

Necesitaremos recurrir así al mapa físico, al buen mapa físico, que nos ofrezca la representación de todos los accidentes valorados en su diversidad, en su extensión, en su importancia, y nunca de la manera falaz en que lo hacen, por ejemplo, esos delgados, artificiosos y arbitrarios arcos que localizan falsamente las montañas. Utilizaremos mapas que nos indiquen las diversidades humanas, las de las ciudades, de las culturas, de la agricultura y la ganadería, de los recursos económicos tanto subterráneos como industriales y del campo, y las actividades comerciales o de cualquier otra clase conocidas y practicadas en la época que se estudie.

En resumen, es un conjunto de mapas el que tiene que venir a ilustrar toda cuestión histórica, cualquiera que ésta sea, lo que no deja de constituir una temeraria exigencia en el estado actual de nuestras ediciones escolares, que podemos intentar suplir y satisfacer por medio de los aparatos de proyecciones y de multicopias, en los que los alumnos se interesan fácilmente, hasta el punto de que habrá que vigilar en ocasiones para que no consagren demasiado tiempo a la tarea de dibujar y reproducir mapas geográficos o históricos.

Sería muy de desear el empleo de películas cinematográficas en las que se hiciera alternar la fotografía con la cartografía, presentando los lugares y los medios, los cambios y mutaciones a lo largo del correr del tiempo y sobriamente comentados con ayuda de citas históricas, literarias y musicales.

CAPÍTULO TERCERO

CLASE DE HISTORIA POR ENSEÑAR

"Una cosa es la enseñanza y otra es la ciencia y la crítica".

MICHELET

La distinción establecida por Michelet es una regla de oro, por haber olvidado la cual, muchos historiadores y profesionales de la enseñanza se han visto expuestos a tantas críticas y han experimentado a veces amargas decepciones. Porque en verdad que no puede constituir objeto de enseñanza más que aquello que los alumnos estén en condiciones de comprender y que pueda contribuir a su cultura, a su formación cívica, social o nacional y hasta internacional.

Verdad que la historia puede aportar a su formación ejemplos y temas de reflexión como no podría proporcionarlos ninguna otra materia, pero igualmente cierto que nunca existirá la posibilidad de enseñar a todos y a todas las edades toda la historia. Este axioma se impone con tanta más

fuerza todavía desde que la historia se ha hipertrofiado en el tiempo y en el espacio, en la innumerable variedad de la vida de las sociedades.

Enseñar es elegir y es también adaptar y la historia no podía escapar a esta doble obligación insoslayable, dependiendo la elección del interés de los alumnos y de sus posibilidades, estando también necesariamente dirigida por el estado de los conocimientos históricos y hasta de la formación general recibida por los que habrán de enseñarla.

La situación histórica actual de las personas que vivimos en pleno siglo xx, define una zona cronológico-geográfica de interés primordial: nuestras enseñanzas deben establecerse ante todo con relación al territorio nacional, para encaminarse inmediatamente sobre toda Europa y el mundo occidental, debiendo orientarse hacia las raíces del mundo contemporáneo en el período que lo precede.

En segundo lugar se hará intervenir el resto del mundo y los tiempos anteriores, sin que la amplitud de la distancia defina matemáticamente la escala del estudio, pues las civilizaciones no europeas interesan en gran manera a la juventud contemporánea, por lo menos en lo que a su historia reciente se refiere. Por otra parte la civilización occidental está todavía penetrada de una antigua herencia que se remonta a la antigüedad mediterráena, sin la cual resulta incomprensible, lo que no quiere significar, sin embargo, el conocimiento exhaustivo de la citada antigüedad.

Desde el punto de vista de los alumnos, será pre-

ciso reconocer que la historia narrativa, centrada sobre personajes situados en un medio concreto, es solamente aplicable a los más jóvenes. A continuación y procediendo con prudencia, se puede abordar la exposición de lo referente a naciones y estados, regímenes y relaciones extranjeras. Más tarde, por fin, se podrá llegar a la historia de las ideas, de las ciencias y las religiones, de las instituciones, de la economía y las finanzas, temas que suponen y exigen una mayor madurez.

Será forzoso de todas maneras en gran número de casos y para la mayoría de los grados escolares, atenerse a esquemas elementales. La síntesis indudablemente presentará más dificultades para la enseñanza, corriéndose el riesgo de confundirla con la yuxtaposición de sectores o con el predominio sistemático y contestable de uno de ellos.

Finalmente, no se puede enseñar aquello que no es todavía lo suficientemente conocido por haber sido solamente objeto de exploraciones iniciales o investigaciones preliminares, por apasionantes que sean. En este punto se oponen una a otra las tareas del profesor y las del investigador.

Como lo prueba la experiencia, esta advertencia, cuya fuerza reside en su carácter elemental, puede guiar en la elección e interpretación de programas, con la condición de que el profesor sepa, a través de su conocimiento vivido personalmente, lo que son sus alumnos.

En cuanto toca a la elección en funciones de la utilidad, es privativa de los autores de programas, pero el profesor no debe dejar de tener presente

dicha utilidad, para poner en ella su acento docente personal.

Las instrucciones francesas para la enseñanza de la historia redactadas en 1954, se expresan como sigue, invitando a organizarla en consecuencia:

"La historia no es solamente política, diplomática o militar; englobará además en adelante el análisis de los hechos económicos y sociales, la descripción de las civilizaciones y de las culturas y el examen de la evolución de las técnicas".

A decir verdad ya hace muchos años que los profesores se habían adelantado a estas normas, como testimonian los manuales publicados. El concebido por Albert Malet había sido profundamente revisado en este sentido por M. Isaac, el cual declaraba categóricamente:

"La importancia relativa de los diferentes sectores de la historia tiende a modificarse, ocupando hoy en ella con todo derecho un lugar de elección las cuestiones económicas y sociales, en otro tiempo demasiado descuidadas".

Y de que es una opinión general y unánime y no se trata de un caso aislado dan fe todos los textos publicados después.

Las tendencias pedagógicas consagran, pues, esta evolución e incluso parecen igualmente invitar a franquear un paso más en la misma dirección, insistiendo en la prescripción de no contentarse con "una vista de conjunto de los acontecimientos" para intensificar el esfuerzo sobre "la evolución material y moral de la humanidad", porque eso constituye la "verdadera historia".

Es a los programas a los que corresponde fijar los objetivos y los métodos de enseñanza y a los profesores el interpretarlos en función de los alumnos y de su formación histórica, detentando entre ambos armónicamente el secreto de dicha "verdadera historia".

Un primer cuidado se impone de manera categórica: el de no desintegrar la historia, transformándola en yuxtaposición de sectores, como en algún congreso se ha llegado a proponer, intentando atribuir la historia de las ideas a los profesores de filosofía y la de las ciencias a los especialistas en esta última disciplina.

En tal sentido y no hace demasiado tiempo se ensayó la elaboración de una *Historia de la nación francesa* que trataba de repartir el tema en exposiciones paralelas e independientes, dando por resultado la redacción de volúmenes a menudo muy interesantes sobre historia política, militar o religiosa, etc., pero que ni tomados separadamente ni en el conjunto formado por su yuxtaposición, muestran el todo armónico constituido por la nación vecina. Pues bien, el profesor de historia que obrase de análoga manera no conseguiría obtener más que semejantes resultados, enseñando historias especializadas, tabicadas, pero no enseñando verdaderamente historia. Aparte de que los sectores individuales que hubiera ido estudiando resultarían en gran parte ininteligibles, porque se explican unos a otros al ser solidarios y conexos en su mayor medida.

A todos los inconvenientes expuestos habría que

añadir otra causa de incomprensión, esta vez imputable a los alumnos, cuya edad y escasa cultura no les permitirían seguir la historia de disciplinas que ignoran totalmente; así el análisis de los hechos económicos y sociales, la descripción de civilizaciones y culturas, el examen de la evolución de las técnicas, suponen una formación anterior que el historiador no puede dispensar por sí sólo.

Claro que determinadas formas tradicionales de la historia se encuentran también enfrentadas con análogas dificultades. Es bien sabido hasta qué punto se hace necesario velar por la correcta interpretación de los datos políticos más insignificantes, con cuánta tenacidad hay que luchar contra la simplificación deformante de los problemas y de las soluciones, de las situaciones y de los hombres.

La cultura clásica, humanista, proporciona aquí, sin embargo, un apoyo con el que no se puede contar cuando se trata de economía, de sociología o de cualquier otra materia de las que exigen una más especial preparación y hasta una mayor madurez. Lo mismo ocurre con otros numerosos sectores de la historia, cuya comprensión y verdadero dominio no puede ser adquirido más que hacia el final de los estudios.

Esta comprobación alcanza su máximo valor cuando se trata de la historia estructural y no de la de acontecimientos. La primera lleva consigo una profundización en las cuestiones impracticables sin un método apropiado, sin un conjunto de adquisiciones y de cualidades intelectuales que son inaccesibles al alumno antes de los quince años.

Finalmente, podemos dudar de que la historia social e incluso la historia económica estén lo suficientemente seguras de sus métodos y lo bastante avanzadas en sus resultados para prestarse y adaptarse en toda ocasión a las exigencias de la enseñanza. Y la misma objeción es válida para la historia de las técnicas y de las ciencias, la de las civilizaciones y la de las culturas. Para poder simplificar es imprescindible en primer término dominar lo que se ha de reducir.

Es, pues, solamente con un juicio estricto, confrontando el nivel de los alumnos, la calidad y la abundancia relativa de los trabajos históricos y las cuestiones por plantear, cómo podrá orientarse la elección e insistir en la enseñanza sobre tal sector histórico que merezca ser tratado de manera más penetrante y más técnica. En el caso de que deba operarse esta elección, no deberá olvidarse nunca la lección de Michelet, cuando escribe:

"Es sobre todo en la redacción y composición de un compendio cuando hay que considerar más cuidadosamente lo que se escribe, que va dirigido al público más joven de nuestros colegas. En primer lugar ya hemos insistido sobre la historia de los acontecimientos políticos, más que sobre la de la religión, del comercio, de las letras y de las artes. *En modo alguno ignoramos que la importancia de la segunda es mucho mayor que la de la primera, pero es por ésta por la que es necesario comenzar.*"

Observemos bien que se trata tan sólo de un comienzo, pero que resulta válido hasta la edad de los catorce años aproximadamente y durante el

cual se fijarán los cuadros cronológicos y geográficos de forma tan precisa como sea posible, a cuyo fin los acontecimientos políticos están especialmente indicados, a la vez que igualmente se prestan al relato animado que exige la psicología de los alumnos, permitiendo también respetar la continuidad, la inserción en el tiempo, que constituye dato fundamental.

Así llegará a edificarse un cañamazo, a obtener un sistema de coordenadas temporales y espaciales, en el que podrá situarse ulteriormente de una manera feliz todo posterior estudio histórico, al afirmarse las conexiones de sincronismo y sucesión que asegurarán en lo que siga las posibilidades de explicación. Esta posición viene impuesta por la pedagogía y no por tal o cual otra concepción de la historia, pero habremos de reconocer que dicha disciplina ha de imponerse sin distinción a cualquier clase de enseñanza, sea o no histórica. En definitiva la enseñanza en su nivel más elemental depende más de sus métodos pedagógicos que de su calificación de historicismo, lo que resulta comprensible y justificado.

La enseñanza, pues, en sus primeros grados, lleva aparejados amplios sacrificios a expensas de la disciplina histórica, con respecto a la cual nada sería más nefasto que elevar prematuramente el nivel, con la consecuencia de que el término medio de los alumnos, al no ser capaces de seguir la marcha, renuncian a ella y los mejores, los destacados, se acostumbran a hablar de lo que no comprenden todavía y subsiguientemente cometen burdos erro-

res que son después difíciles de remediar y rectificar. En este escalón de la enseñanza podemos asegurar que el verdadero peligro, el peligro inmediato, no es la historia de los acontecimientos, sino más bien la integral.

Claro está que tampoco preconizamos la administración de una enseñanza descarnada, constituida solamente por la cronología y la geografía histórica, sino que recordamos que las mentes de los jóvenes alumnos fijan casi únicamente lo concretado y que su imaginación tiene necesidad de ser guiada. El esquema inicial se apoya, pues, sobre elementos vivos y precisos; encuentra una destacada impresión en los medios geográficos e históricos locales, con sus vestigios, sus recuerdos, familiares o descuidados, pero siempre accesibles. A este respecto los programas de los cursos elemental y medio suelen ser explícitos y estar bien orientados y adaptados pedagógicamente.

Variados "relatos" deberán ser intercalados encuadrándose en las "diferentes épocas" e ilustrándolos con paseos y excursiones de estudio, encaminando a los alumnos hacia el "conocimiento de los hechos esenciales y las fechas indispensables", estando expresamente recomendado el renunciar a toda forma "sabia o abstracta" de la historia. Antes al contrario, se insiste en que "las fechas históricas de importancia decisiva deben ser puestas de relieve y aprendidas de memoria" y en que los maestros "harán especialmente resaltar aquellos hechos que caracterizan la profunda originalidad de cada período."

Es obvio que aquí aparece más el método que la definición del objeto de la enseñanza, apareciendo una convención tácita que se refiere a la periodización política, que es la que proporciona las "fechas históricas de importancia decisiva". Por otra parte, será necesario interpretar modestamente lo que se refiere al concepto de "profunda originalidad" si no queremos caer de lleno, gracias a esta sutileza, en lo mismo que tanto cuidado pusimos en evitar: la historia abstracta y sabia.

Tampoco por ello serán menos indispensables las referencias elementales que destacarán los rasgos más someros y principales de la organización religiosa, social y de la vida económica, a lo que nos ayudarán anécdotas y relatos cuidadosamente elegidos, evitando todo dogmatismo y toda filosofía de la historia.

A la terminación de los primeros grados de la enseñanza ya no sería conveniente atenerse estrictamente a estas líneas directrices. La enseñanza de la historia adquiere cuerpo y alma y el "gran hombre" se inserta en una sociedad, el estudio se distribuye en conjuntos coordinados en los que la política se relaciona con la economía, con la religión y con lo social y en los que la civilización y la cultura revelan sus aspectos distintivos.

Para muchos alumnos los estudios se terminan al cabo de muy pocos años diferentemente orientados según la rama seguida y es durante este escaso tiempo cuando podrán recibir una formación histórica, educar su sentido cívico, social, nacional e internacional, su espíritu crítico y hacerlos capaces

de situarse en el tiempo y en el espacio en la sucesión de las civilizaciones.

Esta necesidad, empero, no basta para dejar en el olvido las exigencias de la pedagogía: la amplitud y la profundización de la historia se afirmarán de año en año con prudencia y control, en función del desenvolvimiento de las facultades de los alumnos, que son los que fijan el nivel de la enseñanza, y no el deseo, tan loable sin embargo, del profesor, que querría llegar al máximo. Por lo menos se les podrá poner de relieve la existencia de los diversos aspectos de la historia y la naturaleza y gravedad de los problemas que llevan consigo.

De cualquier manera que sea, la enseñanza histórica habrá permitido a los alumnos al fin de sus estudios tener una idea más clara de su país, de sus rasgos esenciales y originales. La naturaleza y la importancia de la herencia de los siglos aparecerán como el lazo de unión entre las generaciones, como la permanencia de la nación, cuyo pasado ofrece un elemento de explicación base para abordar el mundo actual y que ha planteado los datos comunes a un gran número de problemas que se necesita resolver y cuyas soluciones ha iniciado tal vez, esbozando sus defectos y cualidades.

La solidaridad en el tiempo afirma la importancia de las decisiones y sus repercusiones a largo plazo. La complejidad de la civilización convierte en más firmes los lazos entre las actividades de los diversos órdenes económicos e intelectuales, políticos y sociales, religiosos o artísticos, mostrando la historia

hasta qué punto son inevitables las interferencias y recordando cómo deben ser previstas.

Estas conexiones sobrepasan el horizonte de las fronteras e incluyen a cada nacionalidad en una vasta red que se extiende por la Tierra entera pero que, a la vez, miden la importancia relativa y la dependencia de cada país.

La historia preconizada es lo bastante extensa y sustancial para proporcionar numerosos hechos en su apoyo, suficientemente reflexiva para definir su alcance, lo bastante objetiva para permitir formar un juicio y lo suficientemente prudente para guardarse de profetizar. Muestra la constante necesidad del esfuerzo vigilante, arroja cierta luz y aporta algo de coordinación en el mundo en el que el alumno de un ayer inmediato se convierte en el mañana actual de un hombre carga de responsabilidades.

Ninguna otra enseñanza le proporcionará igual amplitud de miras en el espacio y en el tiempo un repertorio tal de observaciones de todo género, un semejante contacto con el hombre integral, con las sociedades en sus crisis y en sus progresos, con las guerras y las revoluciones, con los talleres y los campos, con todas las manifestaciones de cualquier actividad.

En resumen, todo aquello con lo que el hombre se encontrará cada día de su vida, lo que verá en su periódico o experimentará en sus trabajos y sus ocios, lo tendrá de antemano aclarado por esta formación histórica que facilita un método, una clasificación en la que el futuro tiene su sitio asig-

nado, preparado por el pasado en cierta medida y por otra parte indeciso como porvenir.

Sin duda que todo ello no constituirá un conocimiento técnico de la historia, pero sí que podrá ser su equipo para afrontar en las mejores condiciones el presente.

En el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, las capacidades intelectuales de los alumnos, de una parte, y la cultura que ya han adquirido, por la otra, se prestan a los estudios históricos más profundos, propios para completar esta cultura y situarla en una civilización. Estas circunstancias y ellas solas, son las que pueden aportar un común denominador al conjunto de los estudios realizados y encaminarlos hacia la vida real del ciudadano y hacia los estudios superiores en la medida en que éstos comprendan todavía un programa histórico.

Ahora ha llegado el momento en el que la historia estructural encuentre su verdadero sitio. La exposición continua, pero en cierto modo superficial, debe ir siendo rítmicamente cortada por incisos en que se observen los rasgos característicos de la organización de la sociedad, de la economía, las fuerzas políticas, los movimientos de las ideas, el arraigo de las instituciones y las causas profundas de las mutaciones.

Sin embargo, la historia política no será por ello eliminada sino que, al contrario, es tanto más importante cuanto que se refiere a períodos más próximos y se dirige a un auditorio en vísperas (o casi) de ejercitar sus derechos políticos y cívicos. Pero ahora deberá integrarse en el complejo histórico

total, inserta en los aspectos económico, social e intelectual, aglutinándose con los rasgos más fundamentales de las instituciones.

Necesariamente el sector económico será presentado con su carácter específico, constituyendo una iniciación en este sentido técnico y llevando aparejado el examen de las condiciones y las características de la producción y del intercambio, del reparto de la producción y del consumo, de la financiación y de los problemas monetarios.

El sector social se aplica a la definición de las categorías, al análisis de las relaciones entre las clases y al examen de la ascensión social, al papel de la riqueza y la propiedad, de la instrucción y de los talentos, del nacimiento, etc., en el cuadro de las ideas y las costumbres.

La historia de las ideas y los sentimientos se profundiza y afina tomando apoyo en la historia literaria estudiada bajo la dirección del profesor de la materia y sobre la filosofía, pudiendo así precisar más aún el examen de los sistemas ideológicos y del papel que desempeñan, de la psicología individual de los grandes personajes históricos y de la colectiva de las masas. En la época que abarque las más notables y más próximas, se efectuará el estudio de las evoluciones agregadas a las diversas formas de transformación en el tiempo, de la aparente brusquedad de las revoluciones y la ruptura que éstas determinan. Los movimientos de larga duración, los ciclos económicos, los fenómenos de coyuntura, encontrarán no solamente su ilustración con ello, sino también su significación política

y social. En lo que a dichos movimientos sociales toca, son particularmente interesantes los desarrollados a lo largo de los siglos XIX y XX, tan próximos de los alumnos, que merecerán un estudio bien particularizado.

Finalmente, la historia militar, la historia-batalla como se la ha designado un poco peyorativamente, se inscribirá en el estudio de la técnica, de la civilización, del despertar y del triunfo de las civilizaciones. Indudablemente que no serán en especial la táctica y la estrategia militares lo que la constituirán, sino más bien los aspectos ideológicos, los movimientos de opinión, la organización y los efectos de la propaganda, los aspectos político, económico y financiero, al igual que los rasgos demográficos, la amplitud, en fin, de la conversión de una sociedad entera para lanzarse a la guerra y de su posterior reconversión para la paz y la subsiguiente reparación de las ruinas acumuladas.

También es en estas clases en las que el mundo extra-europeo ocupará el lugar proporcionado a la importancia de su papel en la época contemporánea, sitio que se encontrará tanto más fácilmente cuanto que la geografía incita precisamente a los alumnos a interesarse por las grandes potencias.

Por último constituirá la preocupación del profesor de historia el arraigar este conjunto en el concreto de su disciplina, porque los alumnos de esta edad parecen obsesionados por la necesidad de "sistematización perentoria" que les atribuye la expresión de R. Hubert y se inclinarían de buena gana hacia una filosofía de la historia, para la cual están

desprovistos todavía de los conocimientos y de la madurez necesarios e indispensables.

La historia concreta, al contrario, les proporciona un contrapeso, una invocación humana, una puesta en guardia contra un modismo que no pertenece a la historia, sino a una filosofía de la historia tal como la de Bossuet o la de Marx, por ejemplo.

En este grado eminentemente favorable y que alcanza su apogeo en los comienzos de la enseñanza superior y en la propedéutica, juega la historia plenamente su papel formador y cultural, explayando toda su autencidad y dejando indelebles recuerdos y un método histórico en el estudiante. Ella es la que asegura el sentido de lo real, el hábito de colocar los problemas en su contexto y de situarlos, explicando incluso, en cierto modo, sus antecedentes.

A nivel de la enseñanza superior toma la historia dos nuevos caracteres que se suman a los precedentes: por un lado, la iniciación en las investigaciones y por el otro la iniciación en la enseñanza de la misma historia.

El profesor familiarizará a sus estudiantes con los instrumentos y el método de una ciencia exigente. Abordará la serie de las "ciencias auxiliares", dará a conocer sus fuentes y su bibliografía, definirá las cuestiones ya abordadas y orientará hacia nuevas investigaciones. Indicará sus alcances y definirá sus métodos.

Campo de investigación tan vasto y tan diverso exige imprescindiblemente la especialización, pero a la vez la conexión de los sectores cronológicos,

geográficos y sistemáticos, siendo tanta la unidad profunda de la historia que no puede ser destruida por esta especialización. Una cultura general histórica, papel que desempeñan los títulos facultativos, la asegura, los coloquios entre los especialistas la mantienen.

Se puede afirmar que el valor de esta formación reposa ampliamente sobre la calidad de los estudios anteriores, no habiendo soluciones de continuidad entre la enseñanza secundaria y la enseñanza superior.

Por otra parte, la formación del futuro profesor está técnicamente asegurada por la preparación para los grandes concursos y por la fase pedagógica. El estudiante es invitado a adaptar, a organizar sus conocimientos, lo que constituye la "lección", acostumbrándolo a recurrir a los diversos procedimientos de presentación: explicación de textos, comentario de documentos, empleo de métodos audiovisuales, etc.

Desgraciadamente el número cada vez mayor de estudiantes, la exigüidad de los locales, la acumulación de tareas que incumben al profesor y la insuficiencia del material, comprometen gravemente esta formación, sin embargo esencial.

Además, el estudio de la psicología del niño y del adolescente y de los métodos pedagógicos está insuficientemente organizada, incluso a veces, completamente olvidada. La fase pedagógica es demasiado breve y a menudo efectuada en vísperas de concursos importantes, además de padecer de una grave insuficiencia de principio, por la que los jóve-

nes profesores vienen obligados a descubrir por sí mismos los primeros elementos de una ciencia compleja, en la que los errores tienen tanta trascendencia para el que enseña como para los alumnos. Y la ayuda de sus colegas más advertidos no basta tampoco para remediar los defectos de la preparación.

En desquite, justo es felicitarse de la bien asegurada conexión existente entre la iniciación para las investigaciones y la preparación para la enseñanza, trazo distintivo del cuerpo docente, mérito de la especialización de los dedicados a la enseñanza y prenda que asegura que el profesor de historia domina verdaderamente la disciplina que tendrá por misión dar a conocer. El recurrir a centros de de formación pedagógica aislados de las facultades arruinaría esta cualidad.

En conclusión, en el transcurso de las diversas etapas, según los distintos niveles, todas las formas de la historia intervienen en la enseñanza, pero dando a cada cual solamente lo que puede recibir, aquello de que tiene necesidad y en el momento oportuno.

Así es como tiene justificación la distinción hecha por Michelet entre la ciencia y la enseñanza, que sirve de lema a este capítulo.

CAPÍTULO CUARTO

CUADROS Y SECUENCIAS

> "Sainte-Beuve camina por la orilla de un río, con un paraguas en la mano y un microscopio en la otra. Michelet viaja en globo, con un anteojo de largo alcance".
>
> MME. JAUBERT

Tanto los trabajos históricos como la enseñanza de la historia, oscilan entre los cuidados de presentar el desarrollo de la materia que tratamos y el de analizar la estructura de lo que está sujeto a evolución. Durante muchos años el movimiento proporcionaba el procedimiento de exposición —anales, crónicas, periódicos—, pero la preocupación de ordenar y hacer aparecer las correlaciones, a la vez que se trataba de establecer el ritmo en períodos, invitaba en ocasiones a interrumpir el curso para proceder a elaborar un "cuadro".

Así los programas proponen tanto el estudio dinámico, como el estudio estático, aunque éste más

raramente, pero cualesquiera que sean los cambios de programa, o los procedimientos de presentación y estudio, estas dos posiciones se imponen siempre con respecto a la historia. Son complementarias.

Su utilización no viene obligada necesariamente a un intervalo cronológico constante, pudiéndose estudiar igualmente el desarrollo de una "jornada" revolucionaria que hacer el cuadro de la civilización griega, tratándose de una actitud diferente respecto del tiempo. Sin embargo, dé ordinario el cuadro adquiere el carácter de una instantánea en una época determinada, mientras que el estudio evolutivo se presenta como una secuencia definida por dos puntos extremos relativamente alejados uno de otro: el Segundo Imperio, o el Antiguo Egipto, presentando la particularidad de que el intervalo por tratar suele ser más breve a medida que se trate de historia antigua, media o contemporánea, pero estos dos modos de exposición coexisten a todo lo largo de la enseñanza histórica.

Por su naturaleza, el cuadro es sintético y se aplica a destacar los principios de unidad, además de ser igualmente estructural, tendiendo a desempeñar el mismo papel que los cortes utilizados en biología. Pretende, en suma, presentar un conjunto en su totalidad, abarcado en una sola mirada y a penetrar la organización que rinde cuenta de las correlaciones, doble finalidad y muy difícil de conseguir, como saben muy bien los profesores especializados, que conocen las extraordinarias dificultades que presenta el "componer" un buen cuadro histórico, tarea a la que, sin embargo, se dedican

con empeño, siendo prueba clásica en los grandes concursos, obstáculo y parada tradicional en los programas y punto de partida necesario para la presentación evolutiva de los períodos por estudiar.

Características, el cuadro es artificial también por naturaleza, pues pretende suspender el movimiento, como si fuera posible, históricamente, la fijación, como si la historia, una vez fija pudiera resultar inteligible. Exige siempre segundos planos para precisar los antecedentes, en tanto que el primer término estudiado se destaca con toda nitidez, sin ignorar, a la vez, el movimiento que lo impulsa. Se presta al mismo tiempo a la descripción, al análisis de personajes, de instituciones, de estructuras, pero siempre debiendo en toda su amplitud evocar el pasado y no presentar soluciones de continuidad con el inmediato porvenir.

El cuadro comporta examen de todos los aspectos de la historia: ideas, creencias, artes, ciencias, vida cultural, economía, sociedad y política, constituyendo un a modo de inventario de todas las modalidades de la vida humana, que favorece la aproximación explicativa, la confrontación, hasta las contradicciones que definen los problemas y ponen de manifiesto la inestabilidad del instante fugitivo.

Examinemos, a tenor de tema clásico si lo hay, el cuadro de Francia en vísperas de la Revolución.

El primer pasado estará determinado por la elaboración del inventario de aquello que deberá figurar en la sinopsis, so pena de dejar lagunas en ella que pudieran falsear la situación y comprometer la

explicación. El segundo cuidado concierne al orden a seguir en la presentación al objeto de desgajar, destacándolas, las estructuras, de hacer aparecer las conexiones existentes y de mostrar cómo el cuadro presentado muestra la inminencia de la Revolución, aspecto en el cual será imprescindible saberse alejar de un determinismo tendencioso según el cual toda la Revolución fuera incluida en la situación presentada.

Los manuales de todos los grados ofrecen magníficos ejemplos del cuadro tratado y su calidad se distingue sobre todo por una tercera preocupación: la de mantenerse al nivel de los lectores a que se destinan, que son alumnos de una edad y una cultura definidas. Punto éste en que difieren el cuadro destinado a las clases de primera enseñanza y el propuesto para los alumnos de enseñanza media y superior.

Al mirarlos más de cerca aparecen otras diferencias, según los autores, que a veces se convierten en verdaderas divergencias: el enfoque del cuadro no es el mismo para todos, la situación es, según los casos, más o menos crítica, los puntos más sombríos no quedan situados de la misma manera y los orígenes, las causas, la necesidad de la Revolución, no se presentan idénticamente en todos, lo cual mide el papel desempeñado por la interpretación.

El cuadro está llamado a ocupar un lugar preponderante en la enseñanza gracias a la flexibilidad de elección dejada a cada profesor para destacar a su albedrío tal punto o tal otro del programa y por

ser un excelente procedimiento para permitir a los alumnos conocer verdaderamente una época o una civilización, al constituir un medio especialmente apto para situar una serie de problemas y poderse consagrar a su estudio de manera sistematizada.

Volvamos con nuestro ejemplo de la sinopsis de Francia en los momentos que preceden a la Revolución. El esquema permite exponer los principales aspectos del país fronterizo, de su llamado Antiguo Régimen, de definir su civilización y relacionar unas con las otras sus actividades artísticas, intelectuales y filosóficas. Proporciona también la ocasión de limitar los datos históricos y técnicos de los problemas de mayor envergadura:

Problemas de gobierno y de régimen, de soberanía, del papel del rey y de la nación respectivamente, intendentes, asambleas provinciales, Parlamento, Estados generales, notables, ministros y tantas y tantas instituciones que se enfrentan y chocan entre sí, ofreciendo cada una sus soluciones, siempre en oposición.

Problema financiero, con examen de la tesorería, hacienda pública e impuestos, créditos y garantías, empréstitos y diversos tipos de exacciones, rendimiento, asiento y equidad de cada uno y de los principales capítulos de los gastos.

De análoga manera los problemas económicos y sociales nos ofrecerán temas de reflexión y medios de conocimiento del Antiguo Régimen, cuyo atento y minucioso análisis nos vendrá facilitado por el cuadro, del que cada tema abordado nos planteará una serie de preguntas: orígenes, interpretación,

antecedentes, etc., dependiendo cada vez la situación de un pasado desigualmente conocido y cuyo alcance es discutible, circunstancia esta última también fructuosa y que reportará beneficios siempre que en la discusión se ponga el máximo cuidado de evitar la pura erudición, el detalle inútil, las llamadas demasiado abstractas o demasiado técnicas, si bien éstas pueden tener su aplicación para alumnos de grados más avanzados y estudiantes de segunda enseñanza.

Es al profesor a quien se reserva la parte de la elección, el establecimiento de la hipótesis, y por esta condición será por la que el cuadro se adapte a los diversos auditorios, desigualmente capaces de acomodarse a él.

La conclusión del cuadro inclinará hacia la afirmación del papel decisivo y predominante de un factor, de un orden de los hechos y de las cuestiones: conflictos religiosos, aspecto social, etc., conduciendo a la definición de una situación o de una coyuntura y siendo así como el esquema muestra su alcance, se "compone". Si, por ejemplo, sitúa en su centro el problema social, todo lo demás dependerá de él, lo mismo el aspecto político que el económico e incluso el estado de las mentes y la voluntad de acción de los actores directos en el acontecimiento.

Cuanto más firme resulte esta composición, cuanto la sinopsis sea más expresiva, potente y capaz de arrastrar a la convicción, más perdurable será el recuerdo que deje. Sin embargo, convendrá señalar, por lo menos en las clases superiores, la

existencia de otras interpretaciones y hasta señalar el papel arbitrario de todas ellas cuando se apoyan en un solo orden de cosas, lo que entraña el riesgo de caer en el sectarismo absoluto e intransigente.

Estas reservas no pueden hacerse, claro está, más que en las clases superiores con el fin de aguzar y estimular el espíritu crítico de los alumnos. Así la elaboración del cuadro aludido puede centrarse sobre el Tercer Estado, sobre la burguesía, pero no podemos olvidar la existencia de otras fuerzas revolucionarias que colaboraron con ella, como los aldeanos, la población de las ciudades, la misma nobleza...

Sin menospreciar las causas de orden social en sí mismas, la importancia relativa de los motivos económicos, de las coyunturas particulares, del espíritu revolucionario, de las personas en tanto que individuos, etc., suponiéndose de antemano que ninguno de estos puntos podrá carecer de su lugar adecuado en el cuadro que se presente, pero el acento colocado sobre cualquiera de ellos, sobre tal o cual otra particularidad, subordinará a ella todas las demás. Esta condición es la que asegura el carácter sintético del esquema y a la vez la que implica una decisión personal por parte del profesor.

Todas las dificultades de la enseñanza de la historia se manifiestan, pues, en la práctica de este procedimiento de enseñanza en apariencia tan simple, imponiendo necesariamente sacrificios en función del punto de vista adoptado, brevedad sobre determinadas cuestiones y silencio sobre otras.

Las secuencias, o presentación del proceso evo-

lutivo en el curso de un período concreto, tropiezan en el fondo con las mismas dificultades, a pesar de tratarse de un procedimiento de exposición diametralmente opuesto.

En primer término, la delimitación cronológica plantea el problema de la periodización, con la duda de dónde situar las fechas inicial y final. Ahora bien, habiendo conservado los programas un criterio esencialmente fundado en la política para realizar los cortes periódicos, por ser el más cómodo, convendrá subrayar enérgicamente hasta qué punto dichas divisiones resultan inexactas y engañadoras. Desde tiempo inmemorial viene ya destacándose la artificiosidad y la ilusión del "reinado" como unidad, ocurriendo a menudo que el cambio de régimen no tenga tampoco más que una significación limitada, como sucede igualmente con los tratados de paz.

Y si bien se conservan estos tradicionales cortes, es imprescindible saberse liberar de ellos para que sea posible seguir en todo su proceso y amplitud determinadas transformaciones sociales o económicas de importancia excepcional que no se pueden inscribir entre tan estrechos límites, norma ésta cada vez más corrientemente adoptada. Por otra parte, el circunscribirse igualmente a las directrices económicas en forma exclusiva, no sería otra cosa que desplazar el problema para enfocarlo desde otro punto de vista, pero en este caso complicándolo más, porque los jalones de referencia necesarios son mucho menos abundantes que con el criterio político.

Estos cortes más o menos justificados incitan igualmente a considerar aquello que un viejo clisé, demasiado ridiculizado, llama las "encrucijadas" de la historia, en que se trata de mostrar la aparición de una orientación nueva que pretende explicar la historia haciendo intervenir la voluntad de los actores y a la vez la de fuerzas que sobrepasen la acción gubernamental, si no, incluso, la humana.

De manera más general, el estudio de un período o de una secuencia plantea el problema de la continuidad. Todas las observaciones precedentes reposan sobre la imperfección de este imperativo categórico, que si trata de afirmarse en un dominio, se evade simultáneamente de otro cualquiera. E, incluso, será preciso señalar los elementos que pueden asegurarla hasta dentro de los límites de un mismo campo y los que en el mismo la rompen.

La noción común reposa en el "encadenamiento" de causas a efectos, pero ya hemos también destacado la ambigüedad de ambobs conceptos, aparte de que entre ellos es preciso insertar la elección humana, pues en toda circunstancia la acción puede orientarse en variadas direcciones. La dificultad consiste en mantener la claridad y la sencillez de la presentación sin convertirla en simplista y sin traicionar además a la misma historia.

Una vez más es la adaptación a la clase, a los alumnos, la que impone el grado de simplicidad o complejidad de la presentación, bien entendido que multitud de obras base pueden ayudar a desenvolverse orientando a este respecto.

El aspecto más elemental de esta continuidad se

cifra en la personalidad del hombre de Estado, Bismarck o Richelieu, aunque matizando con precisión y guardándose mucho de presentarlos aplicando un plan preconcebido, sin desviarse de él, matices que son muy factibles de realizar cuando los programas no se encuentran recargados en exceso y los alumnos están en condiciones y en edad de asimilarlos; al menos se puede subrayar cómo depende esta continuidad de las circunstancias, tales como de los medios de acción de que se dispuso, de la intervención extranjera, hasta del envejecimiento mismo del ministro, que con los años evoluciona también y cambia de criterio...

Mientras que una colectividad muere o envejece más difícilmente que una persona, gozando de una vigencia mucho más prolongada, ya se trate del Senado romano, del Sacro Colegio o de los miembros de un Parlamento como instituciones. Y sin embargo, aun aquí se hacen necesarios los matices para evitar lamentables equívocos: tales entidades están divididos, evolucionan también, su papel depende en muchas ocasiones de condiciones variables y no constituyen, por lo tanto, tampoco una constante.

Una nación, en fin, puede aparecer como el elemento deseado de continuidad, ya sea por su genio, por su posición en el concierto de las restantes, por sus intereses, etc., pero ni aun así tal continuidad deja de ser en gran parte ilusoria: estos grupos humanos, lo mismo que los hombres individualmente considerados, muestran también cómo pueden producirse las rupturas. Si un hombre de Estado

puede ser reemplazado por otro, un grupo es igualmente capaz de suplantar al existente, o una clase suceder a la antagonista en la hegemonía, una invasión puede transformar a un pueblo y en todos estos casos una voluntad incontestable provocar el giro en la orientación.

Sin contar también ese dato confuso que se ha dado en llamar "la fuerza de las cosas o de los acontecimientos", concepto que ya en su misma ambigüedad deja traslucir su perfidez, pero que no por eso permite menos demostrar cómo en ciertos casos los resultados sobreviven o sobrepasan la voluntad de quien los provocó o los deseaba. Todo el mundo ha oído alguna vez atribuir a no importa qué político u hombre de Estado frase parecida a la de "Yo no pretendí tal cosa", u otra semejante, que demuestra el poder determinante de esa "fuerza de los acontecimientos".

Otras veces es por un error de cálculo que los resultados no corresponden ni a las previsiones ni a las intenciones. Más exactamente todavía, es que no siempre son previsibles todos los resultados, lo que pone ante nuestra consideración otra faceta: la del aprendiz de mago.

Es igualmente de considerar la reacción de la onda de choque contraria, como fue el caso del sentimiento nacional de los soldados de la Revolución, convertidos en "misioneros armados" a través de Europa, cuando suscitaron el despertar de otros sentimientos nacionales análogos, pero de los países oponentes, que se tornaron contra Francia.

Una cierta lógica asegura que a la vez la conti-

nuidad y el retroceso, ya que la obstinación en la misma directriz provoca frecuentemente una acción de retorno como la del bumerang australiano, lo que sería otra faceta por considerar.

La fuerza de las cosas la constituye también el peso de los acontecimientos puramente físicos, como las intemperies o las malas cosechas, las privaciones o el hambre resultantes, etc., cuyas consecuencias son ineluctables. Asombrosamente diversas según las circunstancias en que se producen, como la situación y firmeza del régimen, la coyuntura internacional que las acompañe o la valía de los hombres que detentan el poder. Finalmente también podemos poner en la cuenta de esta fuerza la posición geográfica, la configuración del Estado, su régimen demográfico y otros tantos factores.

El imperativo de fuerza se observa también en la correlación necesaria, en la armonía entre los diferentes planos y los distintos sectores: ideologías, creencias, estructuras política, económica y social, etc., pero si en cualquiera de ellas interviene una modificación radical profunda, el sistema entero será afectado por ella, como sucede con todo organismo vivo, obligándose a experimentar un reajuste más o menos laborioso, una modificación más o menos consciente, de todo el sistema.

No será necesario advertir también que las fronteras tampoco construyen compartimentos estancos que impidan la difusión de estos fenómenos o limiten su extensión, existiendo siempre una solidaridad internacional que no puede menos de tenerse en cuenta, pudiendo las adaptaciones consistir en

enfrentamientos, oposiciones u hostilidades, de la misma manera que en imitaciones, asimilaciones o alianzas, dando lugar a tantos tipos de reacción como organismos vivos vienen afectados.

La continuidad y la ruptura son, pues, multiformes, pudiendo cualquiera de las dos que se manifieste repentinamente ser el signo precisamente de la profundidad de su contraria.

Por lo demás el estudio de un período no comporta solamente el examen de la continuidad y de sus accidentes, lo que ya bastaría a justificarle, sino también el análisis de los elementos del pluralismo esencial de la historia: evolución en lo político, en lo social, en lo económico, etc., examinando de cada uno su ritmo y su periodización, sin por ello dejar de tener presente su correlación con los restantes factores.

Es, en resumen, el problema de la coexistencia con el que ya nos hemos encontrado en el cuadro histórico, pero complicado en la secuencia con el movimiento cronológico.

El período constituye un cuadro propicio para este examen profundo al que invitan las más modernas normas pedagógicas y estatales. Es la ocasión de seguir el desarrollo de un orden de interrogaciones definido y elegido, con la condición de presentar las correlaciones existentes con la historia general, determinante, por una parte, de estos problemas particulares, pero que, además, y por la otra, es por ellos afectada.

El profesor sabe con bastante exactitud hasta qué punto puede interesarse una clase por determina-

dos órdenes de preguntas de las cuales capta la complejidad, de las que durante varias semanas prosigue el examen preciso a lo largo del período y de las cuales se comprende el interés especial y el sitio que ocupan en la historia general. Todo ello siempre y cuando que el estudio esté adaptado al auditorio y que no se detenga demasiado tiempo sobre el mismo tema.

Este es el medio de prescindir del espíritu simplista que supone eliminar toda dificultad afirmando de manera perentoria: "No hay más que..." Los alumnos adquirirán el sentido de lo real, de lo concreto, de su complejidad y de la parte de incertidumbre y de riesgo.

Conviene añadir que no se puede sin peligros reducir todo estudio periódico a un solo sector, a una sola categoría del problema, incluso si se cambia de sector y de problema cambiando de período. La historia general es un conjunto que se necesita abordar en toda su amplitud, única forma de expresar la variedad y el encadenamiento de las actividades humanas.

Ya hemos comprobado este axioma en el cuadro y volvemos a tropezarle en el período. A lo menos una vez en cada trimestre, cada clase deberá conceder amplio sitio a la historia general, única manera de exponer la cuestión de la unidad, ya se trate de un período o de una civilización y llena de dificultades, pero por lo mismo estimulante en grado sumo.

Para terminar, digamos que todo está ligado entre sí; el cuadro a la secuencia, los sectores unos a

otros y todo ello a la historia general, no tratándose realmente en sus diferencias más que de procedimientos de exposición, o mejor todavía, de métodos pedagógicos. Para atribuirles una eficacia es preciso elegir con el cuidado de hacer aparecer sucesivamente cuadros y secuencias, sectores distintos e historia general. E igualmente necesario que tales modos de exposición se dirijan a auditorios provistos de un mínimo de información exterior con respecto al tema estudiado y que forme con él un contexto histórico.

Lo que viene a querer decir que estos métodos suponen la continua consulta por parte de los alumnos de manuales generales en que el tema elegido se encuentre situado en su lugar y en su tiempo y reducido a sus dimensiones relativas en proporción con los demás. El estudiante habrá leído dicha historia general y referirá a ella el estudio del cuadro o del período objeto de la atención del momento, invitándolos a hacer comparaciones, a relacionar hechos y a oponer consecuencias. Solamente así podrán llegar a comprender totalmente el punto particular que en un momento determinado se encuentren analizando.

Evitarán también de esta manera esa especie de caricatura, de negación de la cultura histórica, que constituiría el conocimiento de algunos breves períodos, de muy escasas y raras cuestiones, sin inserción verdadera en el tiempo, en el medio y en el mundo en que vivieron. A este precio, en fin, la continuidad que es la ley histórica fundamental, no les será desconocida y no falseará radicalmente

toda tentativa de interpretación o todo intento de inteligencia de la historia.

Por otra parte, los alumnos, tan pronto obligados a considerar de cerca un punto cualquiera de índole particular, como invitados a examinar un conjunto complejo, estarán en condiciones de convencerse de la complicación de todos los aspectos de la historia y por ende de los de la sociedad.

Comprenderán así, al mismo tiempo, la necesidad de no juzgar basándose en puntos de vista restringidos o en exceso extensos, de no encerrarse en sectores demasiado estrechos y aprenderán la ineludible obligación de proveerse a la vez del microscopio de Sainte-Beuve y del anteojo de Michelet y de utilizarlos sucesivamente.

Capítulo quinto

LA CLASE DE HISTORIA

"¿Tendremos que imaginarnos a los escolares descubriendo la historia a pesar de sus maestros?"

Pierre Moreau

Las instrucciones oficiales condenan con una perseverancia que dice lo bastante sobre su perfecta ineficacia, el recurso de la lección al dictado. Tal manera de llevar a cabo una clase, ya sea de historia o de cualquier otra materia, presenta bien conocidos riesgos, de los que no son los menores la pasividad de los alumnos, que se entregan a un trabajo mecánico de escritura mientras que su espíritu vagabundea por otros ámbitos, la extremada lentitud del sistema, que condena a rozar apenas los sujetos históricos y la rutina del profesor, que cada año dicta el mismo curso, "su" curso, de forma monótona e inmutable. Ni siquiera la disciplina queda asegurada por el procedimiento, pues si cualquier alumno tiene ya en su poder el curso de un com-

pañero del año anterior, se puede entregar libremente a toda clase de distracciones.

La repulsa, sin embargo, no alcanza, no puede alcanzar, al curso explicado por el profesor, oral y no dictado, e incluso los aspirantes al profesorado han de entrenarse en tal procedimiento de exposición, que forma parte del método selectivo mediante el cual son juzgados los concursos de oposición a cátedras.

La forma oral de los cursos ofrece muchas e innegables ventajas, de las cuales algunas son irreemplazables. En una clase numerosa el diálogo es difícil de conducir si se pretende incluir con todos los alumnos por poca que sea la diferencia existente entre los manuales de unos y de otros, incluso puede ocurrir que muchos alumnos no tengan ninguno. En estas condiciones las conferencias del profesor remedian tales inconvenientes, sin caer en los del dictado.

El alumno que toma sus notas y apuntes no es en modo alguno un receptor pasivo, sino que elige lo esencial, lo que llama su atención y requiere de sus facultades de juicio. Y no opinemos que este punto de vista es demasiado optimista, porque debemos contar con el hecho de que el profesor habrá orientado sobre la manera de tomar los apuntes, que después serán revisados por él mismo.

Seguramente no podemos decir que éste sea el método más apropiado para los escolares más jóvenes, pero puede ser utilizado en la clase de los medianos y es excelente para los cursos superiores. Cada conferencia puede perfectamente adaptarse a

cada una de las clases a que se destine, además de que su conjunto no ha de ocupar necesariamente tampoco todas las horas de la clase de un año, o de un trimestre, sino que se puede circunscribir a una serie de hechos importantes, o a un problema (o problemas) especialmente interesante, a una época determinada o a una parte de este programa especialmente señalada a la atención de los estudiantes en cada una de las clases.

De todas formas sí que debemos conceder que su verdadera y precisa indicación está en las clases superiores y que en las inferiores no será conveniente dedicar a este procedimiento un número excesivo de lecciones.

Resulta innecesario subrayar que el curso de conferencias está constituido por lecciones cada una de las cuales forma un todo compuesto con cuidado, según un plan fácil de seguir y enunciado de manera viva, apoyado mediante jalones cartográficos y cronológicos inscriptos si hace falta en el cuadro, según las edades de los alumnos. La lección realizada de esta manera deja un recuerdo preciso y duradero, aclara los conceptos del manual utilizado y guía el trabajo de los variados ejercicios de que la enseñanza se compone.

No tememos afirmar que la lección magistral, según la expresión consagrada, es uno de los mejores signos del valor de un maestro, uno de los métodos que mejor puede asegurar su crédito ante los discípulos, gracias a la autenticidad de su cultura, al talento de la presentación, a la estricta adaptación de su substancia al auditorio que ha de reci-

birla. Y aún más, estimamos que muchas vocaciones de historiadores es así como se han despertado en principio.

Los universitarios saben bien cuán alejadas están las exigencias de este género literario docente, de la conferencia didáctica, cómo de la primera está eliminada la retórica y en qué amplia medida su ritmo, su desarrollo, su flexibilidad, vienen determinados inexorablemente por la actitud de los oyentes y su comportamiento.

A justo título entonces tiene esta prueba clásica consistente en la exposición práctica de una lección, reservado especial lugar en todo concurso de oposición para la enseñanza. Consiste menos en una verificación de los conocimientos del opositor (indudablemente también indispensables), que en la comprobación de sus dotes expositivas, de presentación y adaptación.

La lección demuestra la marcha de un espíritu, el encaminamiento de una exposición hacia la conclusión necesaria, la cual, por otra parte, plantea a menudo nuevos problemas a la atención de los oyentes, no consistiendo nunca en una afirmación dogmática, y solamente un observador superficial podría interpretar que el auditorio desempeña un papel pasivo. Al contrario, está tenso, animado de intensa vida interior, siguiendo, cuando no las precede, las etapas de la demostración, entregándose, en suma, a una verdadera gimnasia intelectual, hasta tal punto de que es preciso cuidarse por parte del conferenciante de no fatigar la atención de los discípulos, de relajarla de vez en cuando, para lo

cual constituye el procedimiento de elección el empleo de citas históricas.

A este respecto puede utilizarse, aunque sea de manera esporádica y digamos fugitiva, la inserción de "frases históricas", procedimiento que ha sido muy empleado, quizás abusivamente, pero que goza de gran predicamento entre los alumnos, que le encuentran fácil de recordar por lo que tiene de anecdótico. Sin embargo, será muy conveniente, en grados más avanzados de la enseñanza, el volver sobre estas frases utilizadas para analizarlas, discutir su autenticidad y su alcance.

De más garantía para su empleo son las citas históricas cautivadoras que frecuentemente contienen las obras de los eruditos o los documentos originales de cualquier clase que sean, ya se trate del Código de Hammurabi, de la Ilíada, de reproducciones de inscripciones, de memorias de personajes históricos o de periódicos, inclusive.

Cuanto más directa es la referencia, más incisiva es la cita y con ella el pasado hace irrupción brusca en el seno de la clase, pareciendo presentar en ella a Enrique IV, lo mismo que a Juana de Arco o a Jenofonte.

Igualmente que las frases célebres, las citas históricas deben ser cuidadosamente manejadas, presentadas con una cierta complacencia, pero sin detenerse con exceso para no convertirlas en una digresión y dejar al auditorio, valga la expresión, "con la miel en los labios" al hacerlas, lo que puede contribuir a provocar su posterior interés.

En otras ocasiones es una comparación con la

realidad actual la que podrá proporcionar el descanso deseado o hasta el choque necesario para reavivar una atención cansada. Este constituye un procedimiento muy eficaz si es utilizado discreta y objetivamente, pues si no se convierte en una verdadera renuncia del carácter histórico y un abandono degradante para elegir la línea más fácil y de menor resistencia.

Además, el contacto permanente con las miradas de los alumnos, las adecuadas inflexiones de voz, alguno que otro silencio en el momento preciso, ensancharán el alcance de las lecciones y mantendrán el testimonio de que es a "sus" alumnos a quienes se dirige el profesor.

Tradicionalmente el ejercicio complementario de la explicación y la prueba de los resultados conseguidos, consiste en el interrogatorio sobre los temas tratados, invirtiéndose los papeles y siendo ahora los discípulos los que hablan y el profesor el que escucha. Esta tradición está fundada en una sólida experiencia que prueba la necesidad de comprobar las adquisiciones de los alumnos, siendo todavía más la verificación de lo que éstos han comprendido, que lo han aprendido.

Por mucho afán que se ponga a lo largo de una lección, por bien que se logre adaptar al nivel de los alumnos, por más que se acierte en la elección del vocabulario adecuado y en la medida del nivel de las explicaciones o en el calibrado de las cuestiones tratadas, nunca se podrá evitar del todo que se produzcan equívocos o se susciten errores, y el solo medio de conocerlos y rectificarlos está en

el interrogatorio que seguirá a toda lección desarrollada.

Por otra parte, la interrogación conduce al diálogo entre profesor y discípulo, pero también al del conjunto de la clase y el profesor y al de los alumnos entre sí. Indudablemente que todo interrogatorio no se limita a una sola pregunta, no se contenta con aclarar una nota, sino que deberá precisar el tema abordado, completar o comprobar las indicaciones y las respuestas del alumno, o mejor todavía, hacerlas completar y comprobar por el resto de los discípulos, con lo cual el interrogatorio se convierte en un ejercicio de raciocinio en lugar de constituir una especie de nueva repetición.

El arte del procedimiento socrático tiende a la buena elección y redacción de las preguntas, a su inserción en el debate, a la reacción de su destinatario, al ser dirigidas por el profesor a tal o cual alumno cuya respuesta ya presiente de antemano. Es un procedimiento estimulante por excelencia, por el cual el profesor pone de manifiesto su conocimiento preciso y matizado del conjunto de los alumnos y de cada uno de ellos por separado, dando lugar a una especie de competición deportiva que como tal está sujeta a reglas y restricciones, manteniéndose en los límites de los cuales se consiguen magníficos resultados, siempre que se tomen las debidas precauciones.

A este respecto es indispensable llevar a los alumnos a la convicción de que deben preparar sus ejercicios, para lo cual habrán de echar mano de sus conocimientos y tendrán que saber reducirlos a lo

esencial, lo que dará la mejor muestra de aquello que ha sido verdaderamente aprendido.

A este fin puede llegarse mediante la fijación de programas y fechas límites, procediendo a interrogatorios escritos breves y concisos sobre aspectos concretos mediante preguntas precisas. Y, por lo demás, cuando se haya llegado a levantar este andamiaje, la cultura histórica del educando estará preparada para recibir la formación de la lectura independiente.

En principio no será posible exigir lecturas diversas y sobre extensos temas, pero es legítimo y obligatorio controlar la atenta lectura del manual utilizado, sobre cuyo aspecto se da libre curso a un sinnúmero de prejuicios y de ideas falsas, de las que no es la menos destacable la concerniente a su tamaño, al grueso del volumen. Bastaría hojear los manuales publicados hace menos de cien años para deshacer este malentendido. Eran aquellos libritos muy breves, delgados hasta lo exiguo, que en su mínimo espacio acumulaban todo lo posible de árido, estéril y aburrido: una incansable enumeración de hechos ordenados cronológicamente, fechas y más fechas en su apoyo, cuestionarios estereotipados al fin de cada página en letra pequeñita, unos cuantos retratos de reyes, otros pocos de conquistadores capitanes... No hace falta más para comprender que un manual de historia es tanto más ingrato e imperfecto cuanto menos páginas ocupa.

Si quiere evitarse la sequedad expositiva, si queremos dispensar al profesor de tener que reconsiderar por sí mismo todo el programa a lo largo del

curso escolar lo que se traduciría en la misma sequedad, hemos de conceder a todo manual un mínimo de extensión por bajo de la cual será más inútil (si no perjudicial) que beneficioso. Las ilustraciones y lecturas deberán estar profusa y abundantemente repartidas y no menos cuidadosamente elegidas, pudiendo y debiendo proporcionar abundante material para numerosos ejercicios. El texto tendrá que ser claro e interesante, proporcionando a la vez información sobre complementos más bien que adoleciendo de cortes, porque la buena inteligencia de la historia no se acomoda en demasía con los atajos simplistas.

El manual de historia es el que permite al profesor, desde hace mucho tiempo, no ser esclavo del programa y de los horarios, facilitándole elegir a su conveniencia el contenido de su enseñanza, dejando lo que juzgue oportuno a la obligación del alumno para ser estudiado por el texto, que suele esmaltar cada tema con resúmenes que resaltan lo que debe ser retenido, mientras que los capítulos completos, en toda su extensión, dan lugar al mejor conocimiento de una época o de una serie de circunstancias relacionadas entre sí.

Es por ello necesario que los autores de manuales históricos no aligeren en nada su contenido, precisamente porque los profesores están obligados, en general, a conceder un amplio desarrollo a los hechos históricos fundamentales los que con las omisiones serían poco menos que ininteligibles y se presentarían desarraigados en su contextura. Poco podría significar para un alumno de la clase de

segundo que en el primer trimestre hubiera estudiado la Revolución Francesa, si tuvo que interrumpir el estudio de la historia de Francia durante el curso anterior en 1715, o el análisis de la evolución política y económica de los principales estados de 1871 a 1914, cuando se ignora su historia política desde mediados del siglo XIX.

Por las circunstancias expuestas los programas deben tener un mínimo de continuidad que, para que no sea irrisorio, habrá de ser cuidadosamente tratado por el manual de manera que la lectura de sus capítulos (y nunca su aprendizaje de memoria) sea un apoyo y una salvaguardia para los alumnos, a la vez que una fuente de referencias y comparaciones para el profesor.

Por el contrario, las cuestiones privilegiadas y decisivas no deben invadir los manuales, porque el sitio que en la enseñanza tienen asignado no se deberá destinar a acumular conocimientos sino a introducir documentación y enseñar métodos que estimulen el trabajo personal, el juicio y la reflexión del alumno, por lo que bastará con introducir "textos" e ilustraciones suficientes en los manuales, como para despertar el interés, pero nunca desarrollos acabados del tema por abordar, siendo mucho más eficaz multiplicar las referencias precisas a colecciones consagradas, a antologías literarias o sonoras, a compendios de ilustraciones y a colecciones de diapositivas y películas cinematográficas.

Sobre estos diferentes medios insistiremos a medida que vayamos exponiendo otras ideas, examinando los diversos métodos que permitirán su apli-

cación en la clase de historia, basta por ahora con hacer notar que acrecientan de manera extraordinaria el valor de un manual, y volvamos a referirnos al profesor, al que dejamos desarrollando una lección práctica o interrogando a los alumnos.

Insistiremos en que estas dos son las actitudes fundamentales y que lejos de oponerse la una a la otra ambas se complementan y deben combinarse frecuentemente a lo largo de una lección en la que el profesor comienza por exponer aquello sobre lo que va a dialogar con sus discípulos, interrogando acto seguido a algunos de ellos sobre tal o cual punto de los que constituyen o constituirán la clase, la que proseguirá después alternándola con las preguntas y las discusiones con los educandos.

La dosificación de ambas actitudes varía, naturalmente, con la edad, las cualidades y los defectos del auditorio y, también, no hace falta decirlo, del profesor. Por parte de los primeros, el diálogo se nutre de las precedentes conferencias y estudios directos, de las visitas efectuadas a museos, ruinas, lugares históricos, etc., individuales o en grupos, de textos y lecturas anteriormente conocidas y explicadas y de todos los posibles recuerdos debidos o no a la enseñanza histórica oficial, incluso hasta fuera de la vida escolar.

Únicamente la experiencia puede marcar los límites de este método, que varían de acuerdo con los alumnos y con el período del curso escolar en que se empleen, siendo solamente ella la que podrá mostrar la medida en que los discípulos pueden aportar una contribución positiva al método del que

resulte una influencia formativa y no una inútil charlatanería.

A estas dos formas fundamentales se añaden otros métodos de enseñanza que son desde hace muchos años utilizados con ventaja por gran número de profesores a los que correspondió iniciar la prueba y comprobar sus ventajas, por lo que está justificada la generalización de su empleo.

Nos referimos especialmente a la llamada explicación y comentario de textos y a la interpretación y examen de imágenes y documentos de todas clases, así como a las lecturas comentadas en común, el levantamiento de croquis y el trazado de curvas diagramáticas y gráficos, sin olvidar la visita a museos, lugares o medios determinados; reservamos la exposición de estos métodos para cuando desarrollemos el punto de la historia local.

Estos diversos modos de investigación y presentación se combinan con facilidad alrededor de un tema central que constituiría el centro de interés trimestral. Claro que para un provechoso empleo de la técnica aludida es imprescindible disponer de los medios adecuados, consistentes en libros, compendios y colecciones fotográficas, discotecas, clisés, films y, por supuesto, aparatos que permitan utilizar estos elementos, así como salas especialmente dispuestas para ello, pues fácilmente se comprende que faltos de estos medios la tentativa estaría irremisiblemente condenada al fracaso y la reforma sería irrealizable.

Examinaremos primeramente las posibilidades ofrecidas por la explicación de textos, que consti-

tuye uno de los procedimientos pedagógicos más fecundos y a la vez de los más ágiles y flexibles, porque se puede adoptar y adaptar para todos o casi todos los niveles de la enseñanza, desde las clases más elementales hasta la preparación para la cátedra.

El texto elegido suele serlo de un autor de la época a estudiar, si bien no se excluye la posibilidad de hacerlo con uno posterior y hasta contemporáneo, pero en tales casos las dificultades que se presentan son mucho más considerables, porque han de hacer intervenir dos épocas distintas, dos diferentes estados de espíritu, hasta lenguajes dispares, lo que exigirá a la vez una preparación más intensa del tema, conocimientos más diversos e inclusive una mayor madurez intelectual.

Para los alumnos más jóvenes será preciso el empleo de un texto en su lengua vernácula, si es necesario, traducido del original, pero para los estudios superiores en que se tienen ya suficientes conocimientos de lenguas vivas o muertas, es mucho más interesante y educativo el empleo directo de aquél, aunque preventivamente acompañado de una buena traducción que nos permitirá ganar tiempo y evitar errores.

La naturaleza del texto por comentar debe variar tanto como sea posible: epigrafía, correspondencia, documentos administrativos, diplomáticos, legislativos, memorias, periódicos, etc. Importa, sin embargo, que su extensión sea lo bastante reducida y el contenido lo bastante denso para poderse destinar a un ejercicio cuya preparación por los alumnos

habrá de ser necesariamente breve y cuya realización ha de tener lugar no sobrepasando el tiempo de una o dos sesiones de clase. Naturalmente que se pueden operar cortes en el material elegido, pero en estos casos debe ser explicada su importancia, su naturaleza y su significación general.

Según las edades físicas y mentales de aquéllos a quienes va destinado, el texto variará desde lo más sencillo y vívido para los alumnos menores, hasta lo más rico en informaciones y, sobre todo, motivador de comentarios para los más avanzados. Las selecciones de lecturas históricas en compendios y la elección de textos en colecciones idóneas proporcionarán el repertorio imprescindible que cada cual intentará hacer lo más extenso posible, ya sea de manera personal, ya por medio de intercambios con sus colegas, profesores de historia.

El comentario de textos presupone desde luego una información previa, un mínimo de conocimientos sobre la época y los puntos que el tema aborde, por lo cual este procedimiento constituye una forma de investigación a la vez que un ejercicio de aplicación que permitirá adquirir y verificar los conocimientos históricos e insertarlos en la realidad.

Constituye sobre todo una iniciación en la lectura crítica, teniendo en cuenta que los alumnos suelen leer demasiado de prisa y superficialmente en exceso, mientras que la lectura comentada los obligará a examinar más de cerca y más atentamente todos los aspectos de un escrito para extraer de él todo

lo que su cultura e inteligencia les permitan encontrar en el objeto de su atención.

De ordinario el texto por comentar suele estar fechado, circunstancia que ya exige un primer comentario al situarle en una época y un medio histórico, cuya colocación es tanto más precisa cuanto mayor sea el nivel cultural e intelectual de los alumnos, pero que siempre, hasta a los más jóvenes, les hará tener presente la importancia del tiempo y el papel determinado por este factor.

Del mismo modo casi siempre se indica también el autor del escrito; si por acaso fuera insuficientemente conocido por los alumnos para interesarse por él, por lo menos deben saber que perteneció a una determinada clase social, política o religiosa, digna por ello de especial atención en el comentario, no tratándose tanto de invocar una biografía del mismo como de mostrar las relaciones entre éste y su texto, como, por ejemplo, su sinceridad, información, inteligencia, cultura, espíritu crítico, etc.

El tipo de texto orienta todavía más el método de interpretación, según se trate o no de una redacción oficial, que utilice un estilo particular o fórmulas especiales que sirvan para caracterizar una época o una civilización, según que se dirija a los "súbditos", a los "ciudadanos", o a los "administrados", por ejemplo.

Será objeto de especial análisis si su origen le aparta de la verdad histórica para expresar más bien la llamada "verdad oficial", siempre sujeta a caución por regla general, o si se trata de un documento privado, anotando a quién está dirigido y

qué fines le inspiraron, interpretándolo también en función de las relaciones entre su autor y el destinatario.

Puede igualmente tratarse de un extracto de memorias individuales y este género goza de especiales leyes, pues el autor tiende en todas las ocasiones a presentarse bajo el mejor aspecto, redactando el relato en consecuencia; además suelen estar escritas poco tiempo después de los acontecimientos a que se refieren, en ocasiones basándose en una cuidadosa toma de notas diarias, en otras fiándose únicamente de la memoria quizás no siempre fiel, por todo lo cual esta clase de escritos suelen ser tan seductores como pérfidos, históricamente hablando.

Por lo demás todos los tipos de lecturas tienen por lo general sus propias características, lo que demostrará a los alumnos que deben siempre efectuarse pensando en los caracteres específicos de aquello que se lee. Ninguna afirmación concreta podrá ser tomada al pie de la letra, pero de todas ellas podrá extraerse una consecuencia, aunque no se refiera necesariamente al tema de que se trate, sino quizás a su autor, o a su época, y no obligatoriamente de acuerdo con lo expuesto, sino hasta no pocas veces en sentido opuesto, tratándose, en resumen, si no de instaurar el espíritu crítico, al menos de contribuir a su despertar, a su formación y a su educación.

La explicación detallada del texto dará lugar a diversas observaciones según los casos, pero a pesar de la expresada diversidad hay determinadas cues-

tiones que casi siempre se plantean, tales como la exactitud de los hechos expuestos o alegados, carácter objetivo o tendencioso de las deducciones extraídas o de las alusiones sugeridas, etc., lo que constituirá para el comentador un buen ejercicio de entrenamiento de su capacidad lógica y de su juicio.

Por otra parte el texto está impregnado de un ambiente histórico que es necesario definir y explicar, y en el que se puede hacer alusión a las costumbres y a los usos, a las reglas de todo género, las cuales sí están alejadas de la preocupación subjetiva del autor y son, por lo tanto, más válidas y proporcionan una interesante lección sobre la relatividad de la historia.

La práctica de este ejercicio es, pues, una gimnasia intelectual, un afinamiento del espíritu crítico y de análisis, una verificación de la exactitud del propio juicio y del rigor del propio razonamiento. Al mismo tiempo puede calificarse de examen de la precisión del pensamiento y de la extensión y exactitud del vocabulario, formando, en suma, un excelente conjunto para permitir juzgar mejor y conocer a los alumnos, como también para educarlos, ya que a tenor de los datos obtenidos el profesor podrá orientar convenientemente sus enseñanzas.

En lo que a la enseñanza superior se refiere, el método de las lecturas comentadas se manifiesta como una de las mejores formas de aprendizaje de la profesión de historiador. El estudiante se aplica a definir lo que le aporta el texto, en lo cual ya no repite únicamente los conocimientos adquiridos

y que le fueron facilitados por otros, ni reproduce los datos y las interpretaciones tradicionales, sino que está obligado a elaborar las propias. Al no constituir un pretexto para investigar y juzgar los conocimientos del alumno, sino un documento cuyo contenido es preciso explotar y analizar, puede servir para confirmar o negar lo que antes se estimaba cierto, para comparar en qué difiere de las otras fuentes estudiadas, para averiguar si su dirección o su contenido es único o, al contrario, confirmado por otros muchos, o bien nos inclinará a un nuevo y más atento estudio de la cuestión tratada.

Todos los puntos tratados por el escrito pueden ser analizados a la luz de los conocimientos históricos del comentarista y aplicar para ello los métodos y procedimientos ya acreditados o imaginar otros nuevos, todo lo cual exige condiciones de trabajo bien diferentes de las que se presentan en una clase de historia normal y un material documental y un tiempo especialmente dedicado, por ende, además en el momento elegido por el interesado, en cuyo aspecto la experiencia también prueba que constituye un ejercicio fecundo.

En todo caso, el comentario de textos no se traduce en un mero monólogo del profesor ni del alumno, sino que todos ellos toman parte en una conversación activa, en la que frecuentemente el profesor interviene para guiar, sugerir, interrogar o ampliar.

La interpretación de imágenes, pinturas, grabados, dibujos, caricaturas, fotografías, etc., es igualmente un ejercicio análogo, al que todos los alum-

nos se prestan fácilmente y con entusiasmo, máxime cuando ya se han iniciado en él por sí solos, *viendo* las ilustraciones de su propio manual.

A este respecto y desde aproximadamente medio siglo a esta parte, los editores se han esforzado y se esfuerzan en dotar a los libros de historia de una ilustración abundante, variada y expresiva, no regateando sacrificios para ello. Pero otra vez la experiencia les prueba ahora que estas ilustraciones suelen ser más bien descuidadas por los alumnos, que arrojan sobre ellas una mirada distraída, como la que, por ejemplo, dedican a sus periódicos y revistas o incluso a los films que van a ver, sin concederles una atención crítica.

Por otra parte, el punto de vista de los alumnos no es el mismo que el utilizado por los adultos, deteniéndose a veces en aquellos rasgos accesorios y cometiendo en ocasiones verdaderos contrasentidos, lo que abunda en más razones para educarlos practicando con ellos esta especie de iniciación en la lectura de la imagen.

Los modelos empleados suelen ser de naturaleza muy variada, habiéndose pensado para realizarlos, en primer término, en la figuración de toda clase de escenas históricas, cuyos temas tratados ya se relacionan inmediatamente con la enseñanza en el espíritu de aquéllos a los que van destinados y, de nuevo, la experiencia se ha encargado de demostrar el peligro y los inconvenientes de tal tipo de ilustraciones.

El más destacable consiste en que la obra sea más bien anticuada o el autor poco documentado o

mejor un tanto despreocupado de la exactitud literal, postergándola a la composición de un cuadro que llame la atención, cuidando la puesta en escena y procurando más bien una correcta composición estética, todo lo cual puede no tener nada que ver con la verdad histórica de la escena representada, como fácilmente se prueba por la divergencia existente entre dos o más representaciones del mismo hecho, que además se refiere generalmente a detalles sobre puntos considerados con toda la razón como esenciales.

Tales imágenes poco pueden aportar de verdadero sobre lo que pudo ser en la antigüedad próxima o remota un castillo, una ciudad, los interiores de las casas, los ropajes de las personas, el armamento de los ejércitos, etc. Pero la imaginación del alumno se adhiere, sobre todo si es joven, a estas representaciones, interesándose en su tema y en su acción, formándose una equivocada idea de la posible realidad, por lo que en casos como éste convendrá siempre mostrar a la vez varias realizaciones del mismo suceso o acontecimiento, para ponerlos en guardia contra las fantasías de los autores y para hacerles notar que toda ilustración debe ser sometida a la misma crítica que el texto que la acompañe o que cualquier otro documento de carácter histórico.

Establecida esta condición, sabemos que es evidente el hecho de que una civilización se retrata claramente en las representaciones de la vida humana, como lo demuestra el gran partido que los especializados en el estudio de la prehistoria e historia de la antigüedad y hasta incluso también los

de épocas posteriores, han podido extraer de ellas. Bastaría para convencernos con examinar los bajorelieves asirios, las pinturas rupestres de la edad de las cavernas, los vitrales de las catedrales del medievo, los frescos romanos, etc., todo lleno de gran interés histórico siempre y cuando se lo sepa mirar e interpretar, que es justamente lo que el alumno tiene que aprender mediante el entrenamiento del ojo y el desarrollo de sus facultades de observación.

Cuando sea conveniente, el profesor puede analizar, al mismo tiempo, un texto y la imagen, sirviendo ambos para aclararse recíprocamente. Tanto el uno como la otra tienen sus artificios de estilo, sus rasgos propios de la escuela a que pertenecen, sus modos figurativos específicos de un grupo o de un tiempo, que es necesario destacar, evitando que el alumno tome por una particularidad llena de significación cualquier cosa que quizás no sea más que una necesidad de técnica o procedimiento sin mayor significación.

No se debe olvidar prevenir al educando para que sepa reaccionar contra los estilos convencionales: las "pastorales" del siglo XVIII no representan en modo alguno la vida del mundo rural y de igual manera hay gran número de pintores llamados realistas que no pueden ser tomados al pie de la letra, pero que, sin embargo, informarán al interesado respecto del gusto y la sensibilidad del artista y de su época.

En fin, las cualidades estéticas son bien distintas del valor documental de la imagen y el comentario

histórico no puede ser lo mismo que la crítica artística, aunque sí convendrá tener presente que las variaciones históricas del concepto estético pertenecen también a la historia.

La caricatura, incluso la política, atrae e interesa también a los alumnos y sirve para oponer el retrato fiel a la antítesis caricatural, quizás realizada por el adversario. Este procedimiento exige gran imparcialidad de juicio y un examen justo de la realidad veraz, pues caso contrario el comentarista se dejará convencer fácilmente por la caricatura o la dejarán de lado sin llegar a asimilar su intención y significado, que suele estar lleno de testimonios de las pasiones, de los intereses de partido y de ejemplos de propaganda, por lo que será muy educativo el comparar un mismo acontecimiento o personaje caricaturizado por dos tendencias ideológicas diferentes.

La imaginación popular ofrece el medio de establecer contacto con los humildes, con las masas, sobre lo que tan pocos documentos existen, por lo que, con la condición de ser auténtica, ofrece un considerable interés histórico, prescindiendo aquí más que nunca de sus cualidades artísticas o estéticas.

En cuanto a la fotografía, si bien proporciona posibilidades cada día más acentuadas, es bajo la condición de disponer de valiosos conjuntos, para conseguir los cuales existe más dificultad de lo que pudiera parecer a primera vista, siendo sus fuentes más bien limitadas y poco accesibles, quizás debido a que nos encontremos todavía en los balbuceos de

la utilización documental de la imagen para la enseñanza, lo que también explicaría la causa de sus deficiencias actuales y el todavía escaso éxito de las ediciones pedagógicas de este tipo.

Condición *sine qua nom* para el estudio de la imagen fotográfica es, aparte de la general de despertar el sentido crítico de quienes la examinarán, la de denunciar los "montajes" de la propaganda que son capaces de proporcionar una falsa información a través de la ilusión deliberadamente preparada. La fotografía no constituye en tales casos el testigo directo y siempre verídico al que todo el mundo aspira en vano. De la misma manera que existen muchas clases de textos y de imágenes y varias interpretaciones del mismo hecho a su través, la fotografía se presta también a la complicidad tendenciosa. Hay fotografías "oficiales" que proporcionan amañadas informaciones; artísticas, que destacan un único detalle singular o excepcional, pero que evitan representar lo verdaderamente característico; de propaganda, turística o no; documentales, y así sucesivamente, siendo imprescindible hacer de todas un examen crítico ecuánime, bien entendido que nos referimos siempre al aspecto histórico del material, tomado además en la época misma de las escenas y de sus propios y reales personajes.

Por otra parte, la técnica fotográfica es un gran medio de reproducción no solamente de cuadros, sino de toda clase de documentos y obras, monumentos, joyas, estatuas, planchas de libros ilustrados y de tantos otros temas que pueden motivar

comentarios y explicaciones, aunque desde este punto de vista la fotografía no desempeña más papel que el de intermediario fácil y eficaz, sobre todo hoy, con el auge de los procedimientos del microfilm, que puede poner al alcance de la masa tesoros que antes resultaban inaccesibles para la generalidad.

También los mapas constituyen inapreciables documentos históricos, tanto si se trata de antiguos ejemplares como de mapas del Estado Mayor, pertenecientes a diferentes épocas y ediciones, que se pueden acompañar de tarjetas y vistas de las ciudades de las que existen tan abundantes muestras.

Repetimos que todos estos ejercicios citados suponen el acondicionamiento de salas especiales, con la posibilidad de proyectar las vistas, a propósito para poder tomar las notas necesarias mediante una iluminación especial y una preparación adecuada del mobiliario, amén de la existencia de abundantes colecciones de documentos, todo lo cual está bien lejos de la realidad, incluso ni aun tratándose de establecimientos importantes de enseñanza.

Las colecciones de los museos pedagógicos son indudablemente preciosas, pero no suficientes para bastar a todo y a todos, y las publicaciones estatales y particulares igualmente interesantes, pero todavía muy limitadas, por lo que cada profesor habrá de intentar procurarse sus propios recursos.

En lo que se refiere a las películas cinematográficas, en su estricto sentido de imágenes móviles, resulta difícil pronunciarse, en razón del escaso ma-

terial válido existente, a pesar de lo cual el tema resulta insoslayable dado que, útiles o no, los alumnos acuden a presenciarlas, razón por la cual será muy conveniente que el profesor establezca con ellos charlas a este respecto, indicándoles el punto de vista realmente histórico del film, sus cualidades y sus defectos. Hoy se han extendido relativamente los cine-clubs de alumnos que organizan debates sobre películas históricas, invitando a asistir a ellas a personas especializadas en el estudio de la época que se representa, lo que tiene un extraordinario valor educativo.

El papel desempeñado en nuestro tiempo por la información visual se señala con demasiada frecuencia para que pueda ser subestimado por los estudiantes, en especial si se trata de la enseñanza, y, por otra parte, es bien de desear que la actividad escolar no quede sin conexión con la vida de fuera de la escuela, penetrando con ella incluso en el cinematógrafo.

La utilización del croquis esquemático, hasta más o menos humorístico en ocasiones, aunque ampliamente alabada por la propaganda interesante, tiene todavía un valor pedagógico un tanto ignorado por su poco amplia utilización hasta el momento, pero realmente un buen número de instituciones pueden ser dadas a conocer por este medio, mientras que parecen complicadas y poco inteligibles a través de un texto explicativo, como por ejemplo ocurre con los diversos procedimientos electorales y de escrutinios, de los que los croquis proporcionan una clara visión de conjunto.

Tampoco es desdeñable, sino todo lo contrario, el estudio de la imagen a través de los dibujos y croquis realizados por los mismos alumnos, unas veces inspirados en modelos facilitados por el propio profesor y otras en los documentos presentados a lo largo de una clase, aportados por otro alumno u observados en un museo, una visita, una excursión... Sus tomas pueden ser muy variadas y es preciso elegirlos con arreglo al fin perseguido y según los medios de que se dispone, como los alumnos a los que se dirige, pero en todo caso teniendo en cuenta los breves límites del tiempo disponible, que no podrá malgastarlo en farragosas interpretaciones gráficas a las que el educando se suele entregar de buen grado.

Un profesor advertido que se preocupe de presentar frecuentemente su idea en forma de esquema teórico, puede ganar bastante en tiempo y claridad, invitando a los alumnos a realizar trazados de curvas y gráficos que presenten de forma más expresiva y general la evolución de la producción, del intercambio o de los precios, pongamos por ejemplo. De paso, comprenderá así también cómo un gráfico puede ser tendencioso con solamente elegir adecuadamente la variable, utilizar la escala de las abcisas en función de las ordenadas, o al contrario, emplear cifras más o menos precisas o elegir más o menos cuidadosamente las fuentes de origen e información.

Aprenderán la extremada dificultad que presenta la indicación de las variaciones de precios durante un período lo suficientemente largo en ra-

zón de las variaciones del valor adquisitivo de la moneda, de las mutaciones discordantes de los precios comparativos de diversos productos y de otras mil circunstancias que habrán de ser tenidas en cuenta.

Este procedimiento es igualmente apto para representar las variaciones demográficas con relación al número, a la edad, a la natalidad, a la mortalidad y a los cambios de estado civil. La historia local está especialmente indicada para servir de base a estos trazados, pero nos servirá también para ello la historia general, en la que encontraremos motivos suficientes para nutrir la aducida forma de preparación.

Después, estas mismas curvas, comparadas unas con otras, establecerán el parangón entre la evolución de las subsistencias y de los precios, por ejemplo, o de la demografía con los movimientos sociales, en cuyas relaciones por establecer se desarrollará sobremanera el espíritu crítico al tener que elegir los elementos comparativos y los puntos de vista, los cuales también pueden conducir a una conclusión *apriorística*, ya que la elección aísla ciertas variables para ignorar otras, de tal manera que la coincidencia de líneas, por la variación de datos y de su valoración, puede no ser concluyente y demostrativa.

Análogamente, utilizando el fondo de los mapas reproducidos en multicopias, será factible representar la geografía electoral, estableciendo sus relaciones con la económica y sociológica, punto éste en que la crítica mostrará igualmente las precauciones

indispensables por adoptar y la necesidad de una documentación adecuada, traduciendo los resultados en croquis generales demostrativos.

Los alumnos menores se limitarán al dibujo de casas y castillos, trajes y elementos semejantes, contentándonos en ocasiones con que se dediquen a recordar y unir trabajos ajenos o imágenes, para no deformar la realidad con su imaginación.

A los citados métodos visuales podemos añadir los procedimientos auditivos, ambos combinados en las películas sonoras y parlantes, o aisladas en el disco, de los cuales existen ya en el mercado algunos registros encomiables, constituidos sobre todo por la evocación de escenas en que intervienen diversos personajes y en debates de alguna asamblea.

También forma parte de este procedimiento auditivo su utilización oral por los alumnos en forma de lectura a varias voces por los componentes de una clase o por un grupo de ellos. Este constituye un ejercicio de interpretación y de audición atenta y crítica, que se presta en gran parte a discusiones y comentarios por parte de los oyentes y protagonistas. Ocasionalmente podrá realizarse, además, en forma de reconstrucción de escenas históricas en forma teatral.

En otro orden de ideas se podrá recurrir a la exposición hecha por el alumno de un resumen de la lectura o de confrontación de diversas obras o de una de ellas con los resultados reales a que dio lugar. Indudablemente que esta manera de hacer supone una cierta madurez intelectual, tiempo libre para dedicarle y una excelente biblioteca.

Finalmente, la variedad en los ejercicios reseñados y su sabia combinación y dosificación asegurarán todo su atractivo a la enseñanza, siendo bien pocas las disciplinas que ofrecen tantas posibilidades, porque en realidad es la vida misma la que constituye la historia y todas sus actividades encuentran su sitio en ella, gracias a lo cual puede el profesor observar a conciencia la regla de oro de la enseñanza: suscitar, mantener y fijar la atención de los alumnos, sin sobrepasar nunca sus posibilidades, debiéndose dar por concluido el ejercicio a partir del momento mismo en que la atención flaquee, recurriendo inmediatamente a otro tipo de actividad que pueda reavivarla.

La detección de este límite, o mejor aún, de su proximidad, debe constituir la preocupación (y el mérito) de todo profesor, y está asegurada por ese tacto particular de cada uno, que le liga a su clase. La experiencia afina esta percepción y muestra no solamente la existencia de límites medios, según las edades y los grados de la enseñanza, sino las variaciones de los casos particulares, o de los imperativos del horario, que puede colocar una clase al principio, al fin o en medio de la jornada escolar, con las contingencias especiales que cada hora determina.

En el mantenimiento de la atención de los alumnos intervienen también gran cantidad de imponderables, estando a veces en razón inversa sus intereses con los del profesor, ocurriendo que cuanto más entusiasmo pone el segundo en su exposición, más se manifiesta la fatiga de los primeros, o al

contrario, cuando el experto se muestra agotado o deprimido, arrastra en la fatiga al auditorio. Puede otras veces fracasar por no haber alcanzado a distinguir los síntomas de cansancio de la clase, cuando en tal circunstancia habría tenido fácil remedio a su alcance con un sencillo cambio de trabajo y de método, sustituyendo una imagen por un croquis o por un comentario.

Capítulo sexto

HISTORIA LOCAL Y NACIONAL

"Es imposible que un natural del Languedoc o un provenzal amen la historia de un normando o un bretón y la acepten como si fuera la de su propio país".

Agustín Thierry

Es un hecho cierto que cuando a los pequeños escolares se les habla de historia no comprenden que pueda tratarse de otra que de la de su propio país, con la consecuencia de que aquel gran número de entre ellos que no sobrepasan los estudios primarios no piensan que pueda existir una diferente.

Desde el punto de vista pedagógico es bien comprensible que el interés que al pasado se dedique revierta más naturalmente hacia los antecedentes de aquello que se conoce, del grupo a que se pertenece, lo que explica suficientemente esta inclinación por la historia nacional.

Y si nos atenemos a las miras de la organización de la enseñanza, es igualmente explicable que las preferencias se inclinen necesariamente hacia la historia nacional, desde el punto y hora que la nación es una viva y fuerte realidad, favoreciendo la enseñanza de una historia que es la suya y que por lógica consecuencia ha modelado a la misma nación. Tanto es así que el mayor impulso en la enseñanza de la historia fue el experimentado sobre todo en el siglo XIX, el del despertar de las nacionalidades, nombre específico que recibió al mismo tiempo que el de siglo de la historia, lo que no se trataba en modo alguno de una coincidencia.

Es legítimo, por tanto, que la enseñanza de la historia conserve ese carácter al que debe su nacimiento y las circunstancias que le han rodeado. Es igualmente lógico que las instrucciones ministeriales subrayen esta función patriótica y cívica de la enseñanza histórica. La conciencia de los lazos que unen y establecen una nacionalidad, el conocimiento del patrimonio común, el recuerdo de los esfuerzos seculares a que tal patrimonio se debe, los ejemplos de las penalidades sufridas por conservarlo y aumentarlo, la previsión de los riesgos por los que todavía habrá de pasar y tantas otras consideraciones que contribuyen a la solidaridad nacional y la consagran, conducen a aceptar las exigencias y los sacrificios mismos que la nacionalidad y la patria exigen.

La historia de cada país pertenece indudablemente a los derechos del hombre, pero también alecciona sobre los deberes de los ciudadanos res-

pecto de su propia nación. Atestigua la continuidad de la patria, la solidaridad de las generaciones, la existencia de una causa que sobrepasa los límites de los intereses particulares y de la duración de la vida humana, que está inscripta en el terruño, en el acondicionamiento secular, en ocasiones interrumpido, a veces renovado, que proporciona los recursos para vivir y define los paisajes haciéndolos formar parte del ser individual de cada hombre.

Está concretada por los monumentos, ruinas y vestigios de un pasado a partir de los cuales se ha reconstruido pero en los que siempre se manifiesta, siendo legión las edificaciones en que varios siglos han dejado sucesivamente su huella indeleble en un desgarramiento de estilos que puede ser desconcertante, pero que sirve espléndidamente para mostrar y manifestar la continuidad y la renovación. Se pone en evidencia, a la vez, el patrimonio artístico y literario, de tan variable riqueza, de tan intensa diversidad, pero sin embargo tan distintamente nacional en todas sus manifestaciones de carácter, de espíritu y de gusto.

Los rasgos de esta historia, los episodios familiares, los héroes, las grandes pruebas, expresan el genio nacional y la comunidad patria. Es justo, pues, que se transmitan de generación en generación, que permitan a los ciudadanos conocer mejor el común denominador que los une y comprender más profundamente todos los vestigios de su pasado.

Máxime cuando el conocimiento especial de la historia de la propia nación es una a modo de in-

troducción a la vida y al conocimiento, a la comprensión e interpretación del momento actual, un recuerdo de los datos y los orígenes de sus grandes problemas, una introducción lógica y cronológica a la actualidad misma, a la vez que una puesta en guardia contra la ilusión de que dicha actualidad no tiene precedentes.

Muestra también cómo lo porvenir puede apoyarse en el pasado, el por qué ciertas fuerzas o valores nacionales tienen una importancia durable, si no constante, pero a la vez también enseña que el lazo de unión entre el pasado y el futuro reside en el presente en estrecha relación de dependencia. Sin el esfuerzo presente, el pasado perdería sus virtudes al ser recogido en la actualidad por una nación disminuida o sometida a la influencia extranjera, porque si un país pone su presente en manos de gentes que lo traicionan abjura a la vez de sus oportunidades de porvenir y queda huérfano de pasado al mismo tiempo que de independencia, estando su historia escrita en adelante y en distinto sentido por las fuerzas que alteraron su curso.

Esta convicción de vivir en precario, la medida de los riesgos señalados, ha sido intensamente vivida por las generaciones que han padecido la derrota y la ocupación durante la última guerra mundial y que, sin duda, encontraron a través de su historia nacional los motivos para obrar en su defensa, para esperar, para resistir la presión del adversario, pero que a la vez podían, gracias a ella, medir la amplitud de la crisis que sufrían y la pro-

fundidad del abismo hasta el fondo del cual puede ser conducida una nación para perecer como tal.

Por todas las razones expuestas, merece conservar su sitio privilegiado en la enseñanza la de la historia patria, tanto como resultado de una tradición establecida como consecuencia de una decisión lógica que lo aconseje, pero no sin que debamos definir con claridad este privilegio y pesemos los riesgos de dejar de enseñar historia para comenzar a sustituirla por patriotismo, provocando así graves deformaciones en detrimento de la veracidad histórica y de la historia misma.

Es preciso que el que ha de enseñarla se encare con los problemas planteados por su enseñanza en lo que a la historia nacional se refiere, único medio de que verdaderamente sepa cómo enseñarla.

La primera cuestión que se habrá de plantear es la de los límites de la enseñanza histórica de un país, que indudablemente coincidirán exactamente con los de este mismo país. Pero entonces nos preguntaremos si la historia de una nación habrá de variar con cada rectificación de sus fronteras. Asomándonos, a este respecto, al campo de la historia europea de los últimos años, suscitaríamos la cuestión comparándola con el caso relativamente reciente de Alsacia-Lorena, que afectó al país vecino y con él a todas las regiones que se habían unido para constituirlo. A la definición territorial subsiguiente al hecho podría oponerse la fundada sobre la existencia de la nación francesa y su conciencia nacional. Así podría mantenerse el carácter nacional de una provincia violentamente arrancada de

una nación, pero tal decisión no serviría para remontarse muy lejos en el pasado y de todas formas no podría conducir a otra conclusión que la de que la historia es variable en sus límites contingentes, tanto en lo que al tiempo como al espacio se refiere.

El uso tradicional, consagrado por los programas oficiales, define la historia de un país como la de las poblaciones y núcleos que habitaron, desde la prehistoria incluso hasta nuestros días, su territorio actual. Entonces nuestros antepasados celtíberos fueron precedidos por los primitivos hombres prehistóricos, y a decir verdad es mínimo el papel que en nuestra historia moderna pueden desempeñar aquellos artesanos de los primitivos talleres prehistóricos, dudando de que pueda convenir el anexarlos a la historia nacional en nombre de una muy contestable continuidad o de cualquier inverosímil racismo.

Pero en tal caso lo mismo podría decirse de la nulidad de agregar al estudio de la historia nacional el de aquellas provincias que no le fueron anexadas más que en los últimos tiempos, en cuya tesitura llegaríamos a establecer que no sería posible ni deseable enseñar la misma historia nacional en todo el territorio de la misma nación, porque las distintas componentes que contribuyen a la unidad nacional no forman parte de ella al mismo tiempo.

En estas condiciones, toda historia nacional dejaría de ser homogénea, una e indivisible para descomponerse en multitud de historias locales o regionales, extendiéndose y reduciéndose según la

historia de las provincias, unas veces unidas, otras separadas, antes de volverse a integrar definitivamente dentro de la misma unidad. Sin contar con que necesariamente cada historia patria está estrechamente vinculada a la de las naciones vecinas por las variaciones de sus fronteras a lo largo de los tiempos y por los intercambios de sus civilizaciones.

Estas coordenadas topográficas y cronológicas no bastarían tampoco para limitar una tercera dimensión que también interviene y que no es otra que la categoría de la población. Los datos tradicionales elaboran una historia en base a reyes, a grandes nobles y clérigos y, por último, de burgueses. Necesario, pues, será colmar estas soluciones de continuidad presentando la historia de todas las poblaciones en su complejidad, en su conjunto total, sin por ello ignorar las categorías en que estaban repartidas y divididas, ni las relaciones existentes entre ellas. De deducción en deducción, la historia nacional implica todos los aspectos de la historia general, abarca todos sus sectores, pero siempre afectados de un exponente nacional.

Evidentemente, no será necesario precisar que la historia que habrá de enseñar es la de todos los pobladores de un territorio y la de aquéllos que les precedieron y no solamente la del tal o cual otra categoría de ellos, pues el carácter nacional no puede ser atribuido más que bien a sabiendas y no a un solo sector, teniendo en cuenta que los factores de unidad no pueden serle impuestos desde fuera y que si el cuadro territorial y cronológico determi-

na y delimita una nación, es el hecho de conciencia el que la unifica.

Señalaremos ahora el hecho frecuente de que la historia nacional tiende a identificar como uno solo a actores de los hechos relatados y alumnos que escuchan el relato; es frecuente que una mención histórica diga "nosotros" hicimos tal cosa, o "nosotros" padecimos tal otra, tomando partido decididamente y convirtiendo en protagonistas a los que no son más que espectadores. Sería más exacto decir que nuestros ascendientes hicieron o padecieron tales cosas, pues de lo contrario se caerá indefectiblemente en exponer una historia parcial.

Y sin que abordemos aquí el examen de los inconvenientes de una historia de esta clase desde el punto de vista de las relaciones internacionales y de la convivencia con los demás pueblos, observemos simplemente que la historia parcial y limitada pierde a la vez sus cualidades educativas y sus fundamentos científicos.

Desde el punto de vista nacional, la toma de posición partidista es igualmente posible e igualmente nefasta, sea en lo político como en lo social. Bastará para convencernos el considerar cómo trata cada régimen la enseñanza de la historia del que lo precedió. La preocupación incesante es la de hacer de él una caricatura y un instrumento de propaganda en favor de la nueva situación.

A tenor de estas normas no digamos el régimen precedente, sino todo el pasado corre el riesgo de convertirse en irreconocible. Y por lo demás, conservándose siempre pocos o muchos partidarios de

cada uno de los regímenes caducados, cada historia particular podría disputarse un mismo patrimonio histórico y convivirían una historia legítima con una jacobina, una orleanista con una bonapartista, rivalizando de la misma manera la historia clerical con la anticlerical, la proletaria con la aristócrata o burguesa, y así sin posible solución.

Construir sobre antagonismos, avivarlos conscientemente, condenar o encumbrar por categorías, es tanto como desintegrar la historia nacional.

Sin embargo, tampoco estas controversias o rivalidades deberán pasarse en silencio, lo que significaría la dimisión del historiador: la historia reposa sobre el pluralismo y este es un hecho que no se puede ignorar. Conviene entonces que su enseñanza tenga cuenta de estas sucesivas divisiones que la afectaron con sus variaciones, sus diferencias, a veces sus odios y sus guerras, pero después de lo cual será preciso destacar más intensamente la firmeza y la potencia del carácter nacional que permitió sobreponerse a estos conflictos, mostrando igualmente que es gracias a esta facultad de superarse en las adversidades por lo que la nación puede subsistir.

Ciertamente que la historia local o regional tiene reservado escaso espacio en los programas y en la realidad escolar y es solamente en las facultades de Filosofía y Letras donde existen cátedras consagradas a esta especialidad, que no existe prácticamente en los niveles inferiores de la enseñanza más que en la medida en que el profesor quiere o puede ofrecerle alguna dedicación.

Claro que debemos reconocer que la historia de una nación nace precisamente del establecimiento de una historia general y de su preponderancia sobre la local, hecho que se corresponde con la victoria de la realeza sobre los grandes señores feudales, estando polarizada la narración de la historia real sobre el gobierno centralizado y la unidad, con la consecuencia de que al convertirse en historia nacional, y al conseguir la eliminación de los señores, triunfa sobre el federalismo en todos los aspectos, incluido también el de la visión generalizada de la historia.

En Francia la centralización napoleónica consagró de modo definitivo esta directriz que se ha prolongado hasta nuestros días y extendido más allá de sus fronteras, para manifestarse a lo largo de todos los posteriores períodos en forma de voluntad preponderante de unidad nacional, de la que la historia significó el instrumento.

Como contracorriente de esta evolución del sentido histórico se presentó la exposición de la historia localista que caracterizaba la tendencia medieval: narración exclusiva de los hechos dinásticos protagonizados por los señores feudales, rivales de los reyes, que en nuestros días presenta la forma de la historia provincial, en que cada región se preocupa por afirmar su supervivencia, por hacer valer sus supuestos o reales méritos y por combatir la centralización que uniformiza a todas.

En determinadas épocas pretéritas, durante las cuales la enseñanza de la historia quedaba limitada al estudio del humanismo y al pasado de la anti-

güedad clásica, la historia local, más bien regional, retuvo en algunos casos la atención de los eruditos y conoció un período de auge, que sin embargo no llegó a trascender hasta la enseñanza.

El problema de la historia regional se comienza a plantear precisamente al nivel de los primeros grados, en que los alumnos reciben un barniz histórico prudentemente circunscripto a los elementos que pueden contribuir a su formación cívica y moral, los cuales, naturalmente, forman parte de la historia general. En esta perspectiva, la local no dispone de sitio suficiente, pues no lo es la simple referencia a los aspectos indígenas que pertenecen más que a nada a la historia nacional, como la existencia de un castillo en ruinas sobre el inmediato cerro o la consagración de la iglesia románica que preside el lugar, de los artesonados de cualquier casa solariega o la admiración del estilo clásico de un edificio cualquiera.

Incluso la referencia a determinadas épocas de éxodo o hamre local, o la mención de la antigua existencia de una próspera industria aborigen que cualquier circunstancia exterior arruinó, para indicar después la consecuencia del aumento de la mortalidad y el declive de la natalidad lugareñas, no pasan de constituir una mera ilustración de la historia nacional, sin poderse considerar como locales más que en muy restringidos términos.

Entendámonos con precisión: no es que neguemos el interés pedagógico de primer orden de tales indicaciones, pero consideramos que la verdadera historia local es mucho más amplia, que evoca una

evolución durante mucho tiempo independiente, fundada sobre una organización política, social y cultural propia. Restaura una forma autónoma de civilización con sus costumbres privativas, sus trajes típicos, su lenguaje característico, su derecho especial, su literatura, su espíritu y su "estilo", que las escuelas artísticas conservan vivo y concretan en sus manifestaciones sucesivas.

Se identifican más completamente las características de una determinada historia local en ocasión de los posibles conflictos mantenidos con el poder central, incluso en ocasiones hasta apoyándose en la alianza con algún país extranjero o integrándose en él, quizás con la posibilidad remota o inmediata de no reintegrarse al de origen, como tantos ejemplos se dan en las distintas historias nacionales.

A este respecto suelen ser las zonas más excéntricas las más características y nunca faltará un ejemplo de alguna que haya estado englobada en determinada ocasión y a lo largo de su historia en otro país extranjero distinto al que forma parte en la actualidad. Y esta clase de historia es imposible de incluir en los primeros grados de la enseñanza sin desvirtuar profundamente su orientación, aparte de romper frecuentemente la continuidad con el pasado y sin tener en cuenta que puede darse el caso frecuente de que el mismo profesor o una parte de sus alumnos no pertenezcan siquiera a la región objeto del estudio local, que dejaría de serlo para ellos.

Ahora bien, el silencio sobre historia local puede colocar un día a los que fueron alumnos ante una

enfadosa situación por poco que un movimiento localista les revele ese pasado coloreándolo de tal manera que resulta no sólo distinto sino opuesto a la historia nacional que aprendieron, a la historia oficial, que puede entonces aparecerse como tendenciosa y que a lo menos tendría responsabilidad en ello por su anterior silencio, máxime cuando las tradiciones locales subsisten y se perpetúan a través de las sociedades indígenas, se mantienen por los eruditos de la región y se transmiten incluso a los niños.

Consecuentemente parece ser aconsejable una actitud más constructiva incluso a partir de los grados inferiores, para evocar los aspectos del pasado. Las disensiones e incluso las guerras mismas de las provincias entre sí, con todas sus concomitantes atrocidades, o entre ellas y el poder central, fuese éste o no detentado por la realeza, deberán servir, en cambio, de motivo y ejemplo para destacar más y más las ventajas de la unidad nacional firme y unánime. Naturalmente que a estas superiores ventajas se acompañarán muchas veces mínimos inconvenientes, pero incluso éstos, observándolos, serán más fáciles de atenuar, pudiéndose llegar a eliminarlos casi totalmente.

Desde el segundo grado de la enseñanza ya no serán simples observaciones respecto de la historia local las que será preciso hacer, sino verdaderos desarrollos de la misma los que será conveniente insertar en la exposición histórica. Los programas darán ocasión en cada período para poder hablar de lo que en el momento estudiado era la organi-

zación y constituía las características de la vida y la originalidad de la región en que nos encontremos. En verdad la tarea no estará exenta de dificultades cuando sea necesario pedir a un profesor llegado de la otra extremidad del país que se disponga a realizar como primera labor un detenido estudio de la historia local o regional, pero quizás se halle facilitada si recuerda la evolución histórica de la propia región de origen para compararla con la de destino y establecer en consecuencia las coincidencias y deducir las fuerzas que todas juntas condujeron hasta el establecimiento de la unidad nacional.

Es posible que historia nacional y regional se hayan encontrado en más de un conflicto durante el curso de su desarrollo, pero ésta no será razón, antes al contrario, para abolir o ignorar la una en perjuicio de la otra.

La verdad histórica tiene otras exigencias y otras cualidades, entre éstas la de ser extraordinariamente educativa, y es precisamente poniendo al descubierto tales diferencias y la manera de solucionarlas situándolas en un conjunto, como es posible llegar a la más perfecta comprensión de la unidad nacional. La cuestión quedará definitiva y totalmente expuesta cuando se haga constar además que si aquella zona cuya historia particular se enseña constituyó en la ocasión presentada un caso particular, no otra cosa ocurría al mismo tiempo, o con poca diferencia de tiempos, con las restantes que forman ahora un todo armónico encuadrado en una nación.

Todavía serán necesarias algunas aclaraciones sobre la aceleración de los factores de unidad en el mundo contemporáneo, para lo que se podrá recurrir a las observaciones sobre las alianzas familiares entre las mismas de los alumnos, por las que se comprobará cómo los hijos de padres llegados desde todos los ámbitos del territorio nacional han formado parte de la localidad, dando lugar así a señalar la manera en que las circunstancias se han modificado con los tiempos hasta desembocar en la constitución por parte de todos, y por encima de mínimos regionalismos, en la formación de una unidad viva y homogénea, haciendo notar por añadidura que el proceso es exactamente el mismo, con ligeras diferencias particulares, en todas y cada una de las demás naciones, también llegadas a constituir de análoga forma.

La historia regional, o mejor dicho, los aspectos regionales de la historia, aportan así un rico tributo a los ejercicios que lleva consigo la enseñanza histórica, en forma de contactos directos con vestigios y documentos concretos, faceta en la que será verdaderamente necesario agotar las posibilidades de investigación más directa y absorbente y a mayor abundamiento cuando es en ella sobre la que la tradición ha establecido apoyar su testimonio.

El lugar mismo en que se enseña, tanto en lo que se refiere a la ciudad como al establecimiento, deben ser objeto de examen de todo lo que contengan de histórico, para después buscar en sus alrededores la misma contribución, que más tarde se exigirá igualmente de la provincia entera.

El procedimiento por emplear en esta ocasión, la visita organizada, es uno de los más fructuosos, pero exige un gran esfuerzo tanto del profesor como de la administración y hasta de las entidades locales o regionales, como el municipio, la cámara de comercio o industria, entidades culturales, etc., sin hacer mención de la falta de medios económicos que dificultan la financiación de los desplazamientos, para la que también tiene que ingeniárselas el profesor.

A las indicadas dificultades hemos de añadir, por si fueran pocas, las representadas por el horario, pues hay que elegir horas o días que a todos convengan y que no entorpezcan el desarrollo de las restantes enseñanzas.

De paso indicaremos también el riesgo de responsabilidad en que el profesor incurre en caso de un accidente físico cualquiera en el curso de la excursión, máxime si se ha omitido alguna precaución necesaria.

Y a pesar de tantos impedimentos como dejamos dichos y algunos más no citados, todavía el cuerpo docente no se da por vencido y procede a realizar estos desplazamientos de carácter histórico, en los que afortunadamente encuentran la simpatía y la colaboración de los visitados, archiveros, conservadores, etc., singularmente preciosa y particularmente activa en todas las ocasiones, la de las autoridades locales y la no menos importante y decisiva de los padres de los alumnos. En la programación de estas visitas deben tener lugar preferentemente las previstas a las sociedades histórico-eru-

ditas de la región, que suelen disponer frecuentemente de colecciones, archivos, revistas y trabajos de indiscutible utilidad.

Precisamente es con el archivero-bibliotecario provincial y con los miembros de las sociedades históricas o arqueológicas con quienes el profesor puede contar para mantener al día su inventario de los centros históricos de interés de la región, el cual, evidentemente, deberá figurar en los archivos del establecimiento escolar, junto con la bibliografía más seleccionada que se pueda, en la que también será de extraordinario valor la colaboración de los antes citados, que les deberá ser igualmente solicitada para conseguir colecciones de fotografías y para conservar y ampliar las ya existentes.

No cabe duda de que existen otras muchas colaboraciones que podrán invocarse en ayuda del dedicado a la enseñanza histórica, incluso solicitándola del profesorado especialista de la más próxima Facultad, tanto en lo que se refiere al estudio de la historia propiamente dicha como al de la geografía de la historia.

Está bien claro que la organización de esta clase de visitas y excursiones no puede dejarse a la improvisación y necesita, por el contrario, una muy especial preparación por parte del profesor, en la que puede y debe exigir la colaboración de los alumnos, realizándose de antemano las visitas previas que sean precisas, concertando citas, programando todo lo que pueda resultar interesante y educativo de realizar y solicitando las colabora-

ciones materiales y orientadoras que puedan necesitarse.

Así preparado de antemano el plan, se consagrará una clase a los recuerdos históricos indispensables y a las indicaciones particulares que sirvan al mejor provecho de la visita por realizar, evitando el que durante ella tenga que dedicarse sin interrupción a las explicaciones que pudieran resultar enojosas, limitándose en el curso de la misma a señalar lo que debe ser observado y compararlo con las notas que de lo anteriormente explicado llevará el alumno consigo, para ser completado y ampliado.

Museos y monumentos no agotan el programa y hasta puede decirse que son, incluso, más adecuados para el estudio del arte que para el de la historia general. En cambio, el examen de los orígenes de la población, de los tipos de aldeas y pueblos, de los barios en las ciudades, la visita a las estaciones prehistóricas, a los trazados de calzadas romanas, a los antiguos relevos de postas, talleres de forja abandonados, minas agotadas, actuales nudos de comunicaciones, centros industriales, ferias y mercados, en suma, a todos los aspectos característicos de la vida histórica, nutre e ilustra una enseñanza de la historia y de la geografía al mismo tiempo.

Tal debe ser el centro de interés tipo, alrededor del cual se pueden agrupar lecturas y documentos, establecer croquis de reparto, pirámides de población y curvas de evolución, llenos de posibilidades numerosas, diversas y seductoras. Finalmente, es imprescindible elegir bien entre todas ellas, para

evitar el consagrar a estos trabajos un tiempo excesivo que otras actividades exigirán, a pesar de que esta clase de ocupación cuando está bien dirigida sea bastante más fecunda que el estudio libresco de un programa.

Si ahora estos ejemplos regionales y locales son reemplazados por otros a escala nacional de conjunto, si se llevan a cabo confrontaciones con los de otras provincias, que en las fronterizas pueden extenderse hasta las de la nación vecina más próximas a nuestra localidad, el sentido histórico de los alumnos se elevará y afinará de manera indecible, siempre y cuando los planes de desarrollo de la actividad estén en consonancia con sus edades, sus gustos y su cultura, razón por la cual las visitas y excursiones previstas para los primeros grados deben ser simplificadas al extremo, eligiendo cuidadosa e inteligentemente los centros de interés esenciales y la memoria visual habrá de ser puesta en acción en tanta medida como la imaginación y la inteligencia.

Por lo contrario, en la enseñanza superior, debidamente provistos de las orientaciones bibliográficas precisas, los alumnos saben ya visitar, observar y utilizar solos los elementos a su alcance y conseguir los frutos que de sus viajes se permitirán esperar. Con estos últimos la visita organizada puede quedar convertida en excepción a utilizar simplemente en las ocasiones en que el objeto de la misma no esté permanentemente abierto al público o no se permita la entrada en él más que en compañía de los profesores.

Para terminar, toda historia es local o regional, que en el discurrir del tiempo se ha transformado en nacional, principio que la enseñanza deberá tener presente, recordando que evoca épocas anteriores a la unificación patria y marca su prolongación en el tiempo, subrayando las transformaciones humanas que han acompañado, precedido y provocado la preponderancia nacional.

Partiendo de esta base se arrojan los cimientos para señalar la coexistencia de las diversas historias nacionales, esbozando su carácter supranacional, como cuando hacemos referencia, por ejemplo, a la historia de Europa, de América o de la civilización Occidental.

Capítulo séptimo

HISTORIAS NACIONALES E HISTORIA INTERNACIONAL

"No es procedimiento de preparar la paz fingiendo creer que no han existido las guerras".

Peter Hill

Los programas históricos dedican un espacio tanto más considerable al estudio de las historias no nacionales, cuanto más avanzada está la edad y el grado de la enseñanza de aquéllos a los que están destinados. Esta es una regla general observada por todos los países y no es el nuestro el que más cerradamente se circunscribe a la historia patria. Sin embargo, es de lamentar que el estudio de la historia internacional no se haya integrado todavía en los programas iniciales de la enseñanza histórica, en los que a lo sumo ocupa el sitio del relato de la intervención de otras naciones en ocasión de las grandes guerras mantenidas contra ellas, lo que justamente no parece lo más adecuado para un

primer contacto, siendo como se sabe que los recuerdos infantiles persisten durante largo tiempo en nuestras mentes, a despecho de posteriores enseñanzas, aclaraciones o justificaciones, dando origen al pensamiento de que toda relación normal entre distintas nacionalidades lleva por denominador común la disputa belicosa.

La moderna concepción de la historia nos enseña que si la guerra entre los pueblos es una realidad existente, lo es con carácter de intermitencia más bien remota, mientras que los intercambios económicos y culturales son permanentes y de áreas más extensas que las contiendas bélicas, que forzosamente han de verse más o menos limitadas.

En lugar de evocarse continuamente los conflictos seculares que dieron lugar al mito del enemigo hereditario, en lugar de hacer creer que el propio país estuvo siempre favorecido por la razón en sus diferencias violentamente solventadas, sería mucho más conveniente y humano situar los relatos históricos desde los primeros años en un conjunto de más amplias y universales concepciones.

En nuestros días ni siquiera los más jóvenes están aislados en sus lares y el mundo exterior se manifiesta ante sus ojos de todas las formas y facetas, circunstancia que los programas escolares de historia deberán tener muy presente en adelante.

En los grados superiores la cuestión se complica un tanto por la multtiud de caminos que se ofrecen a la elección, pero de todas formas siempre, si examinamos los programas de los centros de estudios, suelen estar centrados sobre la historia del propio

país, haciendo a lo sumo algunas discretas (por lo escasas) referencias a pocos hechos señeros no nacionales, como el despertar de las nacionalidades o las contiendas (siempre las contiendas) internacionales, lo que no basta de ningún modo para ofrecer una idea de conjunto suficiente de la historia de las principales potencias hasta bien entrada la enseñanza media.

Nos parece imprescindible la realización por parte de los profesores de primaria de un particular esfuerzo para que sus alumnos puedan darse cuenta de la importancia del resto de las naciones en el conjunto universal y juzgar de la grandeza de su historia y de las relaciones de todas clases que las vinculan a la propia nación, y esto con mayor motivo cuanto que las lagunas de los programas geográficos se prestan mal para colmar la deficiencia del programa histórico. En resumen, queremos afirmar que el problema de la historia internacional está poco menos que escamoteado de nuestras previsiones escolares.

Como ya dejamos apuntado, no es hasta bastante avanzada la enseñanza media cuando se empieza a poner remedio a la situación, precisando esta cuestión de las relaciones y las conexiones entre las distintas historias nacionales y la internacional.

En tal punto, la tradición docente impone el reservar un sitio de privilegio, aunque no haya de ser necesariamente favorable, a las naciones que mantuvieron más cercana relación con la nuestra, y es este anacronismo el que se introduce más profundamente en el espíritu de los alumnos, que colocan

siempre al mismo país contra el suyo, ambos con carácter de eternidad inmutable, transponen el pasado en el presente y atribuyen a aquél las circunstancias de conciencia nacional y de unidad de que por lo regular carecía.

Ahora bien, es imposible el esbozar siquiera la historia de países extranjeros en relación con el propio con una cierta continuidad, porque sus interferencias con el mismo suelen estar separadas por dilatados períodos, en cuyo caso no cabe otra solución que el recurso de advertir los cambios experimentados por el país de que se trate a través del intervalo que separa una intervención de otra. En esta tarea será de inapreciable ayuda un buen atlas histórico, que podrá mostrar suficientemente la vacuidad frecuente de las reivindicaciones territoriales en nombre de los derechos de ocupación llamados históricos, al poner de manifiesto el número de Estados que pueden alegar sus pretensiones sobre una misma región en razón de haberla sucesivamente pertenecido u ocupado.

En estos estudios de la historia de los países extranjeros en función de la historia nacional, está especialmente indicado el subrayar los numerosos intercambios y hasta la pertenencia a una misma civilización, que es quizás el mejor aspecto de las relaciones internacionales, a pesar de no ser el que ostenta la preferencia tradicional, que suele cifrarse en lo político, diplomático o militar. Sin embargo se pecaría de optimismo excesivo si se pensara que de dicha apreciación podrían esperarse siempre ejemplos de cordialidad y buen entendimiento en-

tre las naciones, pues las rivalidades políticas no son los únicos motivos de las guerras, y menos en los últimos tiempos, en que el factor económico adquiere decisiva importancia.

Las diferencias religiosas, la competencia comercial, la separación ideológica entre dos sistemas antagónicos, la lucha étnica incluso, o declarada como tal, son tan determinantes de contiendas bélicas como la ambición política de un gobierno. En el caso de una guera quedan incluidas en ella hasta las más pacíficas actividades, abominándose hasta del arte del adversario, que se presenta como la expresión de su imperialismo o de su decadencia. Las cualidades técnicas parecen no tener aplicación distinta que la destrucción, hacia la que se ven orientadas y las investigaciones y descubrimientos científicos se ven sometidos a una carrera que solicita de ellos datos y hechos concretos en el menor tiempo y con gran clamor propagandístico, constituyendo la guerra total más a menudo de lo que así se la calificó.

Digamos también el espacio que en el estudio histórico deberemos reservar a la violencia bélica. Si el eliminarla de la historia llevase aparejado el suprimirla de la realidad presente y futura, serían muy razonables todas las opiniones de los que pretenden enseñar una historia sin guerras. Pero nos parece que su posición está más bien determinada por haber tomado el efecto por la causa: si los pasiones se exaltan al recuerdo de añejas rivalidades, creemos que se debe sobre todo a que estas pasiones atribuyen al pasado un valor de presente

actual. En un clima de apacibilidad y comprensión, un profesor podría evocar los pasados conflictos sin que nadie se sintiera preso de emocionada indignación. Pero en una atmósfera de tensión toda referencia histórica puede mostrarse sensibilizada hasta el extremo y será vano querer distinguir una zona de calma.

En apoyo de nuestra afirmación está el ejemplo de las variaciones sufridas por la personalidad del enemigo hereditario según la coyuntura diplomática, atribuyéndose sucesivamente este papel a unos y otros, a tenor de la dirección del viento. En tal sentido queremos dejar sentado que el odio y la guerra no son nunca los productos de la historia, sino que, al contrario, es ésta la que viene tergiversada por aquéllos en nombre de las necesidades de la causa.

El querer ignorar la guerra en la enseñanza de la historia significaría, a nuestro juicio, imitar la conducta del avestruz ocultando la cabeza bajo el ala, con la ilusión de así descartar el peligro. Si consideramos conveniente el reducir al mínimo la historia militar, no es menos necesario el estudiar el proceso de las causas, las formas y las consecuencias de la guerra.

Por otra parte, si concedemos que la guerra en sí pudiera ser suprimida de los programas, siempre encontraríamos sus trazas, su contorno, su presencia misma, en los efectos durables de la contienda, que se hallan dispersos por doquier, en el arte, la literatura. Estas dos concretas manifestaciones vienen marcadas por la actividad bélica desde la más

remota antigüedad, a la cual en ocasiones están íntegramente consagradas: sírvanos de ejemplo la cita de *La Ilíada, La canción de Rolando, La Araucana,* los arcos de triunfo, los trofeos, las escenas pictóricas de combates, los mausoleos y estatuas de caudillos vencedores, los himnos guerreros...

Y en opuesto sentido las ruinas, las cicatrices y amputaciones de los monumentos, el recuerdo de destrucciones insustituibles, que nos muestran las consecuencias de la guerra, con la que igualmente nos encontraríamos al estudiar las instituciones militares, la historia financiera y las fluctuaciones económicas o la demográfica, que dan también testimonio de las soluciones armadas de las diferencias entre los pueblos.

Por lo demás la guerra ha revestido formas tan diversas a lo largo de los tiempos, que cabría preguntarse si se puede conservar el mismo nombre para fenómenos tan diferentes. Y de todas formas consideramos que a este respecto es preciso guardarse por igual de caer en un extremo o en el otro que pretende hacer gravitar todas las consecuencias alrededor del fenómeno marcial, atribuyéndole una grandeza diabólica y una sin igual eficacia de sanguinaria alumbradora de progresos.

El justo término estará en un prudente medio, en el cual, por lo demás, reside su importancia. Realmente viene siempre acompañada de horrores sin cuento y seguida de miserias innumerables, pero esto no debe hacernos olvidar la existencia real de las cabalgadas heroicas, de estrategas geniales, de verdaderos e innegables avances por ella pro-

vocados, y que, una vez acabada, subsisten en beneficio de la paz y de la cultura, mientras que los horrores quedan remediados y olvidados a más o menos largo plazo.

Para repudiar la guerra, además, es más eficiente una enseñanza realista que cualquier silencio sobre ella, a lo que hay que añadir que si la historia es veracidad objetiva, no podemos escamotear de su enseñanza la grandeza de los sacrificios realizados por una causa más apreciada que la misma vida. Bastará con describir las calamidades con que la guerra se acompaña, pero sin exponerla en forma de trágica caricatura y al evocar, por ejemplo, los inmensos cementerios que jalonan los escenarios de las grandes matanzas bélicas, hacerlo con dolor, con indignación si se quiere, pero con inmenso respeto.

En cuanto a las causas, a las famosas y nunca bien precisadas responsabilidades de la contienda será, más que conveniente, imprescindible considerarlas desde un prisma bien distinto de cómo se las presenta y articula en los peores momentos de la propaganda, en el instante mismo en que tienen las armas la palabra. Las causas determinantes no pueden aislarse y circunscribirse a un solo sector, no se reúnen tampoco como una requistoria contra uno de los adversarios. Se deben a un cúmulo de hechos y circunstancias en que se combinan la voluntad bélica y la imprevisión, la inconsciencia y la pasión, el cinismo y la gloria, la ambición y la justicia... Entre las potencias protagonistas, que a menudo se destruyen mutuamente, la visión de

las responsabilidades no se encuentra nunca juzgada desde el mismo punto de vista...

Desde que el ámbito de las guerras se ha convertido en universal, se ha preconizado la tendencia de perseguir y eliminar de los manuales escolares de historia todo lo que pueda sugerir o significar patrioterismo a ultranza. En este sentido pueden exponerse ante los alumnos con el mejor resultado los debates internacionales suscitados por este punto, cuyos argumentos son casi siempre mucho más instructivos que las mismas conclusiones a que la discusión pudo llegar en su día.

En realidad lo que preferentemente debe retener la atención de la forma más útil es el estudio analítico de los períodos que preceden a la guerra. En él podrán aprender los alumnos cómo se convierte en tensa una situación que se ha ido endureciendo poco a poco hasta hacer perder su sangre fría incluso a los más pacifistas, y excitándose mutuamente unos adversarios a otros, se llega por parte de los gobiernos y los pueblos a una especie de sicosis que desemboca en la conflagración. Solamente el cuidadoso estudio de la etapa en que sube la fiebre guerrera podrá permitir la esperanza de saber encontrar con lucidez en lo futuro la solución pacífica que pudiera existir..., si verdaderamente existe.

Y con todo, la guerra misma también tiene asignado en la historia su lugar. Es objeto de estudio la composición de los ejércitos, la economía de guerra, los gobiernos y las finanzas, la vida en la ausencia de paz. Igualmente el tipo de guerra debe

ser definido con precisión, por lo que tiene de expresivo de una civilización, por lo que la modifica y por lo que muestra cómo la puede salvar o destruir. La guerra, además, puede presentarse en el campo de batalla, pero también en las fábricas, en la retaguardia, en los cuerpos y en los espíritus, mostrando su cara más implacable aun para la población civil que para la combatiente.

Sería inconcebible que los profesores de historia de pleno siglo XX intentaran cerrar los ojos a la tangible realidad que se expone abundantemente, además de en la literatura y las pantallas cinematográficas, en la noticia caliente de la televisión y la prensa diaria.

Los tratados, en fin, nacidos en congresos, ampliamente negociados, brevemente aplicados, ásperamente contestados, proporcionaron durante mucho tiempo, materia exhuberante para la enseñanza de la historia. Su importancia, a este respecto, ha disminuido en nuestros días ante la pujanza de las relaciones directas internacionales, a las que, sin embargo y sobre todo, los "grandes tratados" proporcionan una aportación para su análisis y estudio, pero el detalle de las gestiones diplomáticas, de la escenografía y de las fintas, amenazas y concesiones diplomáticas, los nombres de los signatarios, la enumeración de los artículos que contiene un tratado, ha sido suprimido hace mucho tiempo de los libros escolares y de la enseñanza moderna de la historia. Aun cuando tampoco podrá descuidarse el recordar las épocas en que los plenipotenciarios representativos de cualquier Estado

podían obrar y obraban realmente como tales, adoptando decisiones trascendentes y haciendo notar que su función es hoy mucho menos necesaria en calidad del alcance, la rapidez y la seguridad de las comunicaciones, incluso entre países política y aun bélicamente enfrentados.

Las prerrogativas diplomáticas, el derecho internacional y los diferentes tipos de relaciones internacionales merecerán ser dados también a conocer a los alumnos, ante los cuales se destacará igualmente esas ansias colectivas de dominio que también afectan a las naciones, como la ambición del poder obsesiona a los individuos, y que bajo el aspecto y el pretexto de una independencia no amenazada o de una hegemonia encubierta deseada, tienden a una preponderancia imperialista que no pueden encubrir bajo la máscara de análisis geopolíticos o económicos.

Los aspectos geográfico, económico y cultural de las relaciones internacionales merecen igualmente ser enseñados en la medida en que trabajos fidedignos que a ellos se refieran permitan conocerlos y valorar su potencia histórica.

La amplitud y profundidad de estos intercambios han sido muy diferentes según los casos y los períodos, tanto es así que más bien habría que referirse en este aspecto a las relaciones entre señores feudales, entre caudillos militares o jefes de grupos, más que a relaciones internacionales o interestatales en las épocas aquellas en que no se había despertado aún la conciencia nacional, ni, por tanto, estaban formados los Estados. Por otra parte, el estudio de

estas conexiones no llena por completo todo el campo geográfico de la historia, pues quedaría fuera de él la de aquellas nacionalidades que no hubieran tenido contactos, o estos hubieran sido ínfimos, con el propio y tampoco abarcaría en su contenido lo que podríamos calificar de específica historia universal.

La dificultad de enseñar esta historia se acrecienta con la lejanía de cada país. Los "enemigos hereditarios" forman parte, por decirlo así, de la propia y próxima familia, disfrutan de la misma civilización que el alumno, de semejantes costumbres e ideales y siglos de incesantes intercambios de todas clases favorecen el estudio y la investigación que se les dedique, a despecho de las deformaciones y antagonismos.

Pero no puede decirse lo mismo de la historia de los pueblos del Asia Oriental, de los africanos, hasta de los habitante del Medio y Próximo Oriente, que presentan el doble obstáculo levantado por la diferencia de civilizaciones y la carencia de historia escrita de estos pueblos, ausencia que por sí misma ya constituye una, y no la menor, de las diferencias, que expresa a la vez la circunstancia de que la evolución no ha seguido la misma marcha, ni mucho menos, en estos pueblos que en el mundo occidental. Hasta el momento debemos confesar que las tentativas para suprimir estos inconvenientes, integrando la enseñanza de la historia universal en la escuela, no han tenido un éxito rotundo, si bien no por ello ha de considerarse como irremediablemente insoluble esta situación.

En primer término, el desarrollo de los trabajos especiales encaminados a este fin prueban la posibilidad de resolverla, pero además la multiplicación de los contactos en el mundo contemporáneo entre los grandes grupos humanos, asegura otro modo de conocimiento hasta ahora poco utilizado.

A mayor abundamiento, en la enseñanza superior también goza de un casi exclusivo monopolio el estudio de la historia del mundo occidental y en tanto que los futuros profesores permanezcan alejados del estudio histórico de las civilizaciones asiáticas y africanas, éstas no podrán ser objeto de atención en los grados inferiores, mientras que si los profesores fueran preparados suficientemente para dispensársela ellos mismos abordarían la cuestión por propia iniciativa y hasta las mismas cátedras especializadas de las facultades suscitarían nuevos trabajos en este sentido.

Por otra parte, una más estrecha conexión de la historia contemporánea, de la geografía y la sociología, que proporciona preciosas indicaciones sobre un gran número de poblaciones africanas, asiáticas, polinésicas, etc., puede constituir un eficiente recurso de ayuda. Es también la sociología la que frecuentemente hace resaltar los profundos efectos de la penetración europea que provocan el choque entre las civilizaciones. Desafortunadamente, los estudios de sociología están poco atendidos por los alumnos de historia al pertenecer oficialmente a la filosofía, inexplicable tabicamiento limitativo que circunscribe y recorta el espacio

visual de los profesores de historia que les corresponde.

Otra intervención a cuyo socorro se acude con demasiado poca frecuencia es el de las investigaciones diversas, relatos de viajes y películas que facilitarían el acceso de los alumnos a este campo.

El expuesto avance de las causas de una intensa insuficiencia ya constituye en cierta medida el bosquejo de los remedios que se deben aplicar, perpermitiéndonos añadir, además, que la urgencia de las medidas las hace aparecer como inaplazables si nos colocamos en la actual coyuntura política mundial. Igualmente se hace imprescindible el estudio pasado y actual de la hispanidad, desechando totalmente la idea de que solamente lo que ha muerto tenga cabida en la historia. Una más justa apreciación de los problemas sería el seguro resultado que se obtendría con una más amplia enseñanza de estas cuestiones, aspecto en el cual también queremos hacer notar que las cátedras de enseñanza superior especializadas en ellas han sido creadas demasiado tardíamente y muy mezquinamente distribuidas.

Los problemas del Islam y la historia de los pueblos que a él se refieren no tienen cabida en nuestros programas hasta a partir de los tiempos de Mahoma y de la conquista de los árabes, con lo cual las indicaciones que con este proceso histórico se relacionan están muy someramente tratadas, como si tales cuestiones no fueran de interés más que para un reducido número de eruditos

especializados encargados en las facultades de dispensar una enseñanza esotérica.

Las manifestaciones precedentes quizás deberían ser un tanto atenuadas si consideramos el hecho de que cierto número de profesores y algunos manuales de historia han tomado espontáneamente sobre sí la tarea de abordar estas cuestiones y concederles un sitio en su exposición, poniéndolas al alcance de los alumnos en la medida en que las directivas de los programas les permiten desarrollar su iniciativa.

En cuanto a la historia universal es igualmente objeto de escasa atención en la enseñanza, si bien tanto en los ensayos como en las obras especializadas y hasta en los manuales didácticos no faltan referencias, que, sin embargo, marcan precisamente la imposibilidad de enseñar una historia verdaderamente universal.

En efecto, la preponderancia del pluralismo yuxtapone historias independientes a guisa de historia universal, pareciendo que este último concepto no se encuentre en el pasado, sino en lo porvenir. La multiplicación de contactos de todo género, la difusión de las técnicas occidentales, han proporcionado a la historia contemporánea un cierto carácter mundial. Quizás un espíritu melancólico deploraría que este epíteto no se haya convertido en clásico tanto en la investigación como en la enseñanza más que a propósito de la guerra, en especial de las dos últimas y recientes grandes guerras. Más ampliamente las diversas formas de relaciones internacionales han afectado un carác-

ter mundial, pero los nacionalismos imprimen a la historia una diversificación fundamental.

El historiador no suele encontrar al "ciudadano del mundo" más que a título de curiosidad bastante excepcional, a pesar de que resulte concepto ya conocido desde la Revolución francesa.

Los intentos de organizaciones internacionales son otro testimonio de pluralismo, incluso en las épocas más contemporáneas. Los más ambiciosos se titulan la Sociedad, Liga u Organización de las Naciones y su funcionamiento demuestra bien a las claras hasta qué punto pesa más lo nacional que lo internacional, lo que tampoco es obstáculo para que las citadas creaciones sean un síntoma que merece ser destacado sensiblemente como una innovación sin precedentes.

De ellas importa más analizar los rasgos fundamentales y característicos, sus órganos funcionales y los medios a su disposición y alcance, que adoptar a su respecto una posición definida y tajante, pues no son los sarcasmos ni la confianza ciega las posiciones que mejor convienen al historiador.

Para terminar, los conjuntos regionales internacionales, valga la expresión, suelen ser generalmente descuidados. En verdad que el mundo meditarráneo es el que se impone en la enseñanza de la historia de la Antigüedad, que el mundo occidental proporciona los elementos esenciales de la historia medieval, que a continuación aparecen la Europa continental, las naciones atlánticas y el Extremo Oriente, pero sin intervenir en nin-

gún momento los problemas de los grandes conjuntos geográficos, lo que se traduce en la duda de hasta qué punto es real la existencia de una historia general de Europa, de América o del Mundo Atlántico; del Próximo, del Medio o del Lejano Oriente.

Quizás los programas de los próximos años venideros traten de examinar y resolver estas cuestiones de indudable interés, por lo menos en lo que a los últimos grados de la enseñanza elemental concierne, lo que sería tan deseable como beneficioso.

Capítulo octavo

LA BIOGRAFÍA EN LA ENSEÑANZA HISTÓRICA

"En épocas pretéritas, la historia se relacionaba solamente con la actuación de algunos grandes hombres; hoy la moda impone atribuirlo todo a la fuerza de los acontecimientos".

La Fayette

Los caracteres fundamentales de la historia, tanto como las necesidades pedagógicas conceden a las biografías un papel considerable en la enseñanza histórica, cuyo carácter humano viene afirmado por esta exposición de las vidas de sus personajes, además de hacerse más accesible por este procedimento al espíritu de los alumnos más jóvenes y que para todos ellos proporciona un modo de presentación capaz de agrupar y animar los más

diversos datos, tanto los que afectan a los más grandes y decisivos problemas, como a los que atañen a la vida cotidiana.

Una biografía puede resumir una época, encarnar tipos humanos, poner en evidencia situaciones sociales, posiciones morales e incluso los principales aspectos de la vida económica. Es un método bien contrastado por la práctica, sin embargo no se ha obtenido de él todo el partido que se habría podido extraer por sus excepcionales condiciones pedagógicas.

Se han utilizado en demasía el recurso de sacar a la escena a los "grandes hombres", pero apenas si se ha intentado presentar por este procedimiento la vida del hombre medio, del personaje anónimo fundido en la "masa" de las clases sociales. La biografía combinada con la demografía y con la sociología permitirían verdaderamente hacer aparecer en la historia a los hombres que la hicieron, a los protagonistas que la han vivido.

Sin embargo, los riesgos del proceder biográfico son tan grandes como sus merecimientos, porque no resulta fácil presentar a los jóvenes alumnos hombres a los que acaso no están capacitados para comprender y cuyas actuaciones quizás no puedan ser simplificadas sin desnaturalizarlas en exceso, al apartar de ellas lo esencial de su vida y de sus problemas, dificultad que es familiar para todos los profesores de letras y consustancial con la enseñanza de todo lo que es humano.

En esto consiste una de las más elevadas tareas

de los que se dedican a enseñar, en la iniciación sicológica del educando, y es sobre todo por ella por la que se puede hablar de humanidades y de humanismo. Pero los profesores de letras pueden consagrar y consagran largas clases al estudio y el examen de unas cuantas obras maestras, mientras que el profesor de historia dispone de poco tiempo para tanta cantidad de héroes históricos de todos los campos.

En lo que a los menores se refiere, la biografía es a la vez indispensable y difícil de manejar. Los programas exigen tratar de las "grandes figuras" o de los "grandes hombres" y hasta los enumeran a título indicativo: Es evidente que cada uno de los personajes que citan está ligado a un momento histórico en íntima relación con su obra y que ésta debe dar lugar a un relato tan vivamente interesante como sea posible conseguir.

Nunca se insistirá bastante sobre la importancia de estas narraciones que proporcionarán la primera imagen de la historia que es, a la vez, generalmente, la más profunda y duradera en esta edad en que los mitos y las leyendas se fijan indeleblemente en la imaginación de los alumnos. Si en ella se ha tratado por ejemplo el tan repetido tema del enemigo hereditario, es probable que su imagen continúe obsesionándolos durante mucho tiempo y hasta quizás para siempre a muchos de ellos, cuando ya hayan alcanzado la madurez adulta. Será preciso no poco talento y por lo menos tanta discreción para poder animar sin deformar, pero despertar el amor o la admiración por un héroe sin

suscitar al mismo tiempo el odio por sus enemigos, para dar una noción del progreso sin caricaturizar a los hombres que vivieron en lejanos tiempos.

Las citadas condiciones se prolongan bastante más que el tiempo que abarca la enseñanza primaria, siendo un hecho comprobado que los niños hasta los trece o catorce años se interesan apasionadamente por los héroes y los grandes hombres, a los que colocan en el mismo plano que a los personajes novelescos o legendarios de sus lecturas infantiles y esto, que constituye una ventaja que hay que saber aprovechar, lleva consigo el enorme riesgo de convertir en fabuloso al personaje y de perder el contacto con la realidad.

Para soslayar esta dificultad será preciso anclar la personalidad biografiada bien sólidamente, tanto en su época como en su contenido humano, precaución todavía más imperiosamente justificada cuanto que la enseñanza de la historia saca igualmente a escena en ciertos casos a dioses y seres legendarios, como en otros a héroes de tragedias clásicas y hasta personajes de comedias, lo que hace resaltar suficientemente la importancia de prevenirse contra las confusiones y contaminaciones que, sin que el profesor se percate de ello, pueden producirse.

Únicamente después, hacia los quince años, puede abordarse el examen de semblanzas y biografías cuyos rasgos sean menos superficiales, lo que, por lo demás, no hace sino desplazar las dificultades.

La semblanza se complementa con la biografía de la misma manera que el cuadro histórico con el estudio cronológico. El uso tradicional ha reservado al retrato el papel de un estudio en cierta manera estático, que lleva aparejado el poner de manifiesto los rasgos más profundos y permanentes del personaje; la biografía, al contrario, es el relato de los hechos que conducen a la realización de una obra. Éste es el proceder usual, no exento de convencionalismo, que limita las exigencias pedagógicas, las cuales, empero, no justificarían las deformaciones, que nunca contribuyen a la causa de la historia.

La literatura, incluso la clásica, abunda en admirables retratos de personajes históricos, aunque habremos de reconocer que algunos no podrían ser utilizados verazmente tal y como fueron trazados, ni siquiera que puedan servirnos de modelo. El retrato en la enseñanza histórica no es una página de antología ni un trozo de oratoria. A lo sumo nos será lícito utilizar un fragmento de estas piezas célebres como tema de explicación del texto.

En ocasiones convendrá utilizar varias semblanzas de un mismo personaje, originales de varios autores distintos, unas favorables y hostiles otras (imparciales las que se pueda) del retratado, y a ellas se unirá cuando se pueda un fragmento de biografía y algunos ejemplares de correspondencia del sujeto. Tal material se presta a todos los ejercicios críticos ya aludidos en otras ocasiones y añade a ellos el esfuerzo de la reconstrucción de una sicología, que no por simplificada resultará menos real, mostrando los rasgos trascendentales,

los más característicos, resaltando sobre todo aquéllos que destacan grandeza humana, el interés de su vida y su papel universal, sin pretender profundizar el análisis ni extenderlo a todas las características personales del sujeto. Tampoco, evidentemente, es que se necesite atribuirle todas las perfecciones y bellezas, ni perderse en digresiones que no reportarían más que el riesgo de fijar en demasía la atención del escolar sobre mínimos hechos y detalles sin importancia real.

Esto dicho sin contar que no todos los personajes que han ocupado sitio preeminente en la historia hayan sido necesariamente los más detentadores de virtudes; dos característicos ejemplos para confirmar nuestro aserto nos los proporcionan las figuras de Mirabeau y Talleyrand.

En la semblanza se bosqueja lo mismo la inteligencia que el carácter, se dibujan los tipos en función de los dones que les facilitaron el acceso a los papeles decisivos, tales como la penetración y rapidez de su juicio, la audacia de sus decisiones y la oportunidad en ponerlas por obra, la firmeza de voluntad, el valor, los talentos oratorios, la destreza en saber dominar y reducir a sus adversarios, etc.

En general se agrupan las semblanzas por tipos de retratados y así disponemos de la del revolucionario, la del idealista, para oponerlas a la del conservador, a la del realista, mostrando otras veces al fanático, al colérico, al sibarita...

Todos los caracteres pueden ser esbozados, con las más variadas combinaciones de cualidades y

defectos: la perseverancia, tendiendo a la obstinación, el realismo hasta convertirse en oportunismo, la audacia matizada hasta la temeridad, o la prudencia extraviándose en la inactividad.

La dificultad estriba particularmente en el riesgo de estilizar por hábito, pues acostumbrados los alumnos a simplificar los caracteres de sus clásicos, pueden verse inclinados a generalizar esquematizando abusivamente los personajes históricos y haciéndolos perder su realidad existencial para hacer de ellos caricaturescas abstracciones estereotipadas, evocando, por ejemplo, "la Araña Universal" en Luis XI, "El Rey Sol", en Luis XIV, el "Cardenal Acorazado", que abate las cabezas orgullosas, en Richelieu. Exactamente de la misma manera que se procedía en la historia antigua de los reyes, uno de los cuales era "el Bueno", otro "el Prudente", el tercero "el Loco" o "el Fratricida", como si la consideración de un solo hecho bastara para emitir un juicio definitivo.

A los alumnos de las clases superiores se les podrá manifestar hasta qué punto es fácil falsear la realidad o presentarla bajo diferente luz, haciendo del mismo gran hombre un retrato halagador o denigrante con sólo elegir adecuadamente las referencias y las citas, enseñándoles así a no dejarse seducir por la brillantez o el aspecto de los argumentos presentados sin pesarlos cuidadosamente, ya se trate de pasado o de presente, desconfiando incluso hasta de los testimonios, que aun sinceros pueden ser equivocados, como de las propias declaraciones del interesado, que no deben ser suficientes para des-

virtuar sus actos, o que, sencillamente, pueden haberle sido gratuitamente atribuidas. Por añadidura, la finalidad perseguida es menos la de juzgar o de suscitar sentimientos de repulsa o admiración que de comprender una posición psicológica.

Con los estudiantes que hayan realizado algunos estudios de filosofía se puede intentar efectuar ligeros análisis caracterológicos, pero más bien únicamente a título de curiosidad y de confrontación de métodos empleados, pues realmente la investigación caracterológica de los grandes personajes históricos apenas si está iniciada, especialmente en forma de ensayos, a los que no se puede conceder el calificativo de definitivos. Las investigaciones más seductoras aun las del psicoanálisis, es de suponer que provocarán probablemente, en sus experiencias respecto a las figuras de la historia, resultados más aventurados todavía y un no pequeño número de decepciones.

Por lo que toca a la grafología, es indudable que puede proporcionar cierta luz sobre la personalidad síquica del sujeto a través de sus manuscritos, revelándose también útiles hasta cierto punto las representaciones físicas, ya en forma de dibujos o pinturas, de grabados, relieves, bustos o esculturas, de la persona objeto de estudio. Aquí cabe desmenuzar en diversas interrogantes el asunto, que pueden versar sobre si la sola representación se basta a sí misma para definir el personaje o no, si es suficiente mostrar sin más comentarios para calificar al sujeto, si el artista había realmente visto o no a su modelo y caso afirmativo en qué

codiciones, inquiriendo también las directrices a que tuvo que atenerse al realizar la obra y las órdenes que en este sentido recibió... El Tiziano, por ejemplo, no conocía a Francisco I, del que hizo tan magnífico retrato y David quizás recibió la consigna de pintar a Napoleón impasible sobre un caballo fogoso. La luz brillante y espiritual de la mirada que aparece en los pasteles de La Tour no pasa de ser una especialidad del artista, y así se podrían multiplicar los ejemplos.

A menudo son más sinceros y aleccionadores los originales de los croquis y esbozos trazados como estudio para el retrato definitivo y más reveladores que la misma realización oficial resultante, en cuyo caso no será necesario decir que deben ser preferidos.

Igualmente es muy de tener en cuenta la edad a que el personaje está representado en la obra, importando mucho recordar que un retrato, al igual que cualquier otra manifestación histórica, no puede consistir en algo fijo e inmutable en relación con la persona, sino que expresa de ella solamente un momento, un instante fugaz en el curso de su evolución. Esto nos conduce a subrayar el error de que determinados personajes son siempre representados a edades avanzadas, otros solamente en sus años juveniles, cuando lo verdaderamente formativo sería el mostrarlos a diferentes edades, aparte de que los jóvenes estudiantes pueden acaso conservar preferentemente en su recuerdo los estigmas de la concreta vejez representada, que la gloria acu-

mulada, pero indivisible, de la figura histórica que se les muestra.

Los posibles comentarios fundados en el aspecto y los detalles de la fisonomía son más bien aventurados de hacer, en razón de que la fisiognomonia, la interpretación de los rasgos físicos para deducir de ellos el carácter y las cualidades de la persona, se encuentra todavía en fase inicial y sus conclusiones son a menudo demasiado intuitivas y decepcionantes para el rigor científico.

Más conforme con el método histórico estará el recordar los principales rasgos psicológicos del personaje a la vez que se muestra su retrato y así será en las mentes de los alumnos donde se establecerán las relaciones y se suscitarán los comentarios, análogamente, guardando las distancias, a como Henri Marrou escribía refiriéndose al *Cortesano,* de Castiglione y al retrato de este último por Rafael: "En el *Baltasar de Castiglione* de Rafael, en el Louvre, yo veo a la vez por entero a su autor y al del *Cortesano.*"

La fotografía suele permitir un contacto más directo con el retratado, aunque también tendremos que colocarla en su ambiente y tener en cuenta cuando nos presenta un personaje hierático, rígido, que hubo una época en que la técnica fotográfica lo exigía así, dando a todas sus obras el mismo uniforme carácter. Si, al contrario, nos muestra una expresión violenta o descompuesta, convendrá siempre compararla con otras fotografías del mismo personaje en que quizás adopte una actitud diametralmente opuesta, de las cuales no sabemos la que

será la más sincera o si lo son ambas por igual..., y en su momento. En estas condiciones lo que suele contar es la intención del que tomó la fotografía, después usada con fines más propagandísticos que históricos, de lo que la actualidad periodística nos depara abundantes muestras en forma de bien diferentes expresiones de las mismas personalidades tomadas en diversas ocasiones y para servir a las intenciones de los incondicionales o de los adversarios. Y prescindimos de citar los clichés trucados o las caticaturas tendenciosas, que la mayoría de las veces nos informan más de las intenciones de sus autores que de la realidad actual o existencial del personaje.

En lo referente a las abundantes biografías que forman el acervo histórico veremos también en qué medida pueden utilizarse, luego de haber afirmado a priori que constituyen un género de lecturas muy de aconsejar a los alumnos.

La biografía viva y breve es el tipo adecuado de lectura para interesar al alumno, pero es imprescindible que sea exactamente veraz. Por este procedimiento nos volveremos a encontrar con los diversos medios ya teóricamente conocidos de antemano, que nos recordarán innumerables rasgos concernientes a la educación, la vida de familia, los estudios, los distintos ambientes a través de las diferentes épocas, etc., constituyendo también el género de preparación que puede proporcionarnos la ocasión de interrogar a los escolares y de completar sus recuerdos o rectificar sus errores, al

mismo tiempo que nos facilitará el motivo para encargar a uno cualquiera de entre ellos de exponer un conciso resumen oral ante sus compañeros.

En todo caso será circunstancia para recordar sucintamente la cuestión clásica del papel desempeñado por los grandes hombres en la historia. Por otra parte, prácticamente no se pueden retener en una biografía más que sus momentos cruciales con destino a la enseñanza histórica.

La infancia, la formación, los años de funciones subalternas, no podrán ser descriptos ni utilizados, como tampoco el período de declive y decadencia. La biografía quedará entonces limitada a ciertos retazos más o menos someramente recordados y rara vez, a título muy excepcional, tendremos motivo para que una lección sea consagrada a la presentación completa de un personaje.

Con mayor motivo, aquéllos que exigirían explicaciones técnicas como inventores, sabios, pensadores, creadores en los más variados campos, hombres de acción empeñados en la lucha económica o social, no podrán ser objeto de nuestra atención mas que en la medida en que los alumnos —y en ocasiones hasta el profesor— sean aptos para comprender la obra o el pensamiento de estos hombres, lo que no significa la menor de las dificultades de la enseñanza de la historia de las ciencias.

En desquite podrá muy a menudo utilizarse un breve relato sobre las condiciones de vida, las posibilidades de trabajo o de estudio de estos hombres y sus ascensos y triunfos en la escala social, que ilustrarán sobre los caracteres de una época o

de una sociedad y del sitio que en ella ocuparon los sabios, los artistas, los inventores...

En este mismo sentido informarán las sucintas anotaciones biográficas que mostrarán los deseos de una sociedad de anexarse a los más meritorios de sus hombres o por el contrario pondrán de relieve los prejuicios de casta de una clase obstinadamente cerrada. Se enumerarán los más característicos tipos de carreras: política, administrativa, militar, comercial, científica, en sus diversas facetas, resaltando las desiguales probabilidades de cada una según las épocas y las circunstancias de la civilización, el papel que en el triunfo puede desempeñar el nacimiento del protagonista o sus méritos propios, valorando también las posibilidades no escasas en ocasiones, del arribismo.

A la vez la biografía nos da motivo para exponer y captar gran número de ejemplos destacados de buena parte de tipos humanos determinados por su profesión y clase social: aldeanos, artesanos, artistas, obreros o profesionales de las actividades liberales, entre los que al mismo tiempo el alumno aprenderá a distinguir el ejemplo representativo y el caso excepcional.

De esta manera el procedimiento se presta no solamente a una especie de iniciación psicológica, sino también a sondeos sociales, dando un carácter de vivido en directo a lo que de otra manera podría aparecer tan sólo como abstracciones, al permitir abordar por intermedio de uno de sus miembros a un grupo entero y de mostrar las relaciones entre estos mismos grupos.

Las indicaciones precisas sobre el vestido, las formas de alimentación, el alojamiento, el mobiliario, los horarios cotidianos y el ambiente, los trabajos y diversiones, la cantidad de hijos y los medios de educación empleados, la edad media alcanzada, los ritos funerarios y otras tantas circunstancias, pondrán a nuestro alcance preciosos informes sobre la historia de la vida social y de sus diarias manifestaciones.

Por el procedimiento biográfico pueden ser expuestos ante los alumnos muy amplios grupos humanos, constitutivos en su conjunto de la "masa", conviniendo mostrar la medida en que los miembros de estas colectividades vivían su vida comunitaria y en qué otra se mantenían relativamente independientes, destacando igualmente su vida familiar e individual.

Informaremos también de las circunstancias especialmente críticas o no en que esta independencia más o menos relativa se veía amenazada o acaso destruida para integrarse en los movimientos de la masa que desborda a la individualidad: pánicos, revueltas, entusiasmos, etc., que pueden afectar a poblaciones enteras, dando lugar al fenómeno conocido con el nombre de sicología de las masas o de la muchedumbre.

Finalmente, las civilizaciones también se definen por el tipo humano que proponen como ideal y también es aquí donde la biografía de los que por sus contemporáneos fueron considerados como el tipo representativo del ideal se nos presenta aleccionadora para valorar las concepciones de su época,

al indicarnos los modelos que fueron expuestos y utilizados en la educación de los jóvenes y que facilitan comprender la existencia y las preferencias por el héroe, el santo, el caballero, el hombre honrado, el cortesano perfecto, el ciudadano ejemplar...

Por lo expuesto podemos juzgar que la biografía constituye un medio tan extenso como extraordinariamente útil, pero que exige que su estilo apasione y... que se disponga de tiempo.

Capítulo noveno

LA HISTORIA EN LA ENSEÑANZA

"La historia deberá convertirse un día en el alma misma de la enseñanza".

Henri Berr

El sitio que la historia ocupa en la enseñanza es muy desigual según los grados, pero siempre y en todos ellos resulta más bien modesto para el que merece disfrutar. El horario le regatea demasiado el tiempo en la primera enseñanza y no le concede demasiado en la media. En cuanto a la superior, depende de la opción elegida: o el estudiante se especializa en historia, consagrándose a su estudio o la ignorará en adelante para todo el futuro.

Y, sin embargo, la historia interviene en todas las manifestaciones docentes, aparte de las horas que tiene específicamente reservadas, ya que apenas si existe una disciplina en que no tenga papel preponderante o que no se sitúe dentro de su campo.

El método histórico es ampliamente utilizado fuera de los ámbitos de la historia, hasta quizás emplearle con exceso en ocasiones, lo que constituye la prueba de que si el sitio propio de esta materia es desafortunadamente reducido, a lo menos es estratégicamente central, encontrándose en el cruce de todas las demás.

En él se encuentran a la vez el idioma vernáculo y las lenguas vivas, la literatura y las lenguas muertas, las ciencias y la filosofía. La historia, que engloba a todas, permite al profesor de la materia asegurar la conexión entre todas las enseñanzas en tan amplia medida como sus colegas lo pueden desear, sino que su actitud pueda parecer indiscreta usurpación o intromisión ridícula, porque la amplitud del papel de la historia no se puede confundir con el desempeñado por el titular de la misma.

Las relaciones entre la historia, la lengua y la literatura nacional no son tan estrechas como permanentes; la conciencia nacional ha crecido y se ha desarrollado al mismo tiempo que el uso de la lengua y los más antiguos ejemplares y documentos escritos en ella son precisamente históricos, además de que la civilización de cada época es por una parte definida por los caracteres que entonces ostentaba el lenguaje nacional y clasificaba gracias a su ayuda, hasta un punto tal que la historia de la lengua de un país es también y en especial de su propia lengua.

El profesor de historia puede ilustrar este hecho recurriendo a mil ejemplos característicos y mejor

todavía poniéndose de acuerdo con su colega de letras para prestarse ambos en este aspecto mutua colaboración. Para establecerla se ofrece especial ocasión durante el examen de determinados puntos del programa que afectan por igual a la historia y a la literatura y que sin esta precaución correría el riesgo de ser por ambos repetidos o por los dos descuidados, confiando cada cual a su vez en el otro titular. Citemos a título de ejemplo la "revolución intelectual del siglo XVI" o las "nuevas ideas del siglo XVII" o la "civilización intelectual y la evolución de las ideas en los siglos XVII y XVIII". En cualquiera o mejor en todos ellos, el profesor de historia, informado por su compañero de literatura de los temas que éste va a tratar, puede por su parte situarlos y aplicarse a hacer observar la unidad de la cultura y los lazos existentes entre la literatura y la historia.

Por otra parte podrá destacar los puntos de vista de cada disciplina haciendo observar que la historia no se interesa únicamente por las obras maestras, prescindiendo en su elección de la estética, que dirige los dictados literarios. Para nuestra enseñanza los autores más representativos de una época son los que presentan un mayor interés, incluso aunque su talento sea mediocre, o quizás preferentemente en este caso, pues es a su través cómo mejor puede comprenderse un ambiente y una civilización, que no basando su conocimiento en las concepciones del genio.

De la misma manera, un castillo histórico no ha

de ser necesariamente una maravilla arquitectónica para que interese desde nuestro punto de vista, para el que posee un magnífico valor documental. Incluso en el caso de retener el criterio estético, el historiador debe hacer notar que las concepciones de lo bello, así como la clasificación de los autores y de sus obras así calificadas, han variado también a través de los tiempos. De especial importancia será el destacar la posible influencia ejercida o el éxito alcanzado por algún escritor olvidado por la posteridad, pero que contribuya vivamente a explicar su época, siendo en este aspecto de imprescindible necesidad el resaltar el papel también de los precursores, que mostraron y abrieron el camino para los que los siguieron después.

Igualmente determinados monumentos, edificios o catedrales que hoy se juzgan mediocres, en su tiempo fueron admirados, acaso copiados mejorándolos y dando así lugar a creaciones maestras de primera calidad.

También puede ocurrir que el juicio coincida y que el crítico o el hombre cultivado del siglo actual admire todavía con razón aquellas obras o manifestaciones que fueron saludadas a su aparición con un clamor de alabanzas, pero que los motivos de loa sean distintos entonces y ahora porque las razones en qué fundamentar la admiración hayan cambiado con la marcha de los tiempos, correspondiendo así también a la historia la obligación de hacer resaltar la evolución y extraer de ella una lección sobre la historia del gusto y de la sensibilidad estética y artística.

Finalmente, cuántas realizaciones fueron admiradas a su creación, para dejar indiferentes a las generaciones sucesivas, según las inclinaciones de cada período, para explicar las cuales no bastará con invocar el capricho o las rivalidades de los autores, no siendo tampoco suficiente achacar a las circunstancias el origen de estas fluctuaciones, sino que tendrán que ser definidas por la variación natural del gusto y la transformación de las civilizaciones. Es en este campo histórico más en particular donde o con mayor intensidad habrá de lograrse la colaboración del titular de letras, al que pertenece por igual, con el resultado de que el acuerdo establecido evitará las repeticiones innecesarias o, al contrario, las omisiones tan culpables como involuntarias quizás.

A menudo el profesor de literatura da por descontada la preocupación de su colega de historia para dar a conocer a los alumnos de ambos toda la documentación concerniente a las instituciones o los personajes entre los que se mueven las obras y los autores que tienen que hacer estudiar a los educandos. En este punto se obligatorio eliminar todo equívoco o malentendido. El profesor de historia puede estudiar en su clase instituciones, personajes, legislación o civilización de la forma somera en que el desarrollo de los programas se lo permiten, pero no puede abordar el ámbito de la erudición, que corresponde a la edición crítica de las obras literarias por medio de sus notas y citas.

Son muchas las veces que el titular de literatura

tiene ocasión de mostrarse asombrado respecto de la ignorancia de sus alumnos en materia de historia y lo hace a justo título, pero el profesor de historia no puede poner el remedio a este estado de cosas que viene determinado por los horarios y los programas. Es verdad que la tarea de los profesores de letras, de los encargados de enseñar lenguas vivas y muertas, filosofía, etc., se vería muy facilitada y a la vez sería más fecunda si la enseñanza de la historia estuviera menos sacrificada, porque las observaciones a las que da lugar la coordinación entre la una y las otras son válidas en sustancia cuando se trata de cualquier disciplina.

Así, las lenguas antiguas y la historia de la Antigüedad no sólo se complementan, sino que se compenetran, pero en tanto que los ciclos en que están comprendidas sean tan dispares, el profesor de historia no podrá ocuparse más que de generalidades al alcance de sus alumnos, sin posterior aplicación para el siguiente estudio de lenguas. El mal es conocido desde hace largo tiempo, pero la exigencia de uniformidad y distribución impide aplicar la solución deseada de proporcionar, por ejemplo, a los estudiantes de latín y griego una cultura histórica de acuerdo con sus necesidades gramaticales, que sería el único medio de asegurar la formación clásica en toda su integridad.

Las consecuencias de esta paradoja inexplicable que califica de humanista a una enseñanza carente de humanidad, no se detienen ahí, sino que hasta la buena inteligencia de la historia de los tiempos

modernos queda gravemente comprometida por la ignorancia de la época clásica, padeciendo de igual penuria la comprensión del movimiento de las ideas y de la filosofía. No se puede asimilar lo referente al Renacimiento o a la "revolución intelectual y religiosa del siglo XVI", si se ignora todo o casi todo lo concerniente a la antigüedad clásica, ni comprender los siglos XVII y XVIII, tan impregnados de esta misma cultura, sembrados de alusiones históricas y mitológicas a ella pertenecientes y tan profunda e indeleblemente marcados por el derecho romano. Esta ignorancia nos convertirá en inexplicables las obras de arte ilustrativas de la historia antigua, ya sea religiosa, profana o mitológica. Incluso la época reciente de la Revolución, abunda en recuerdos antiguos y en sentimientos de admiración por los Brutos, los Gracos..., Europa entera mostrándose ávida de clasicismo, fuente en la que se aprovisionan todas las modernas corrientes de pensamiento, mientras que los alumnos ignoran a Sócrates y a Platón.

Claro que también es verdad que igualmente desconocen el pensamiento medieval y tantas otras nociones fundamentales, siempre obligados por las limitaciones de los programas y la falta de autonomía y a la vez de conexión entre las diversas ramas de la enseñanza.

En lo que toca a las lenguas vivas la situación se muestra un tanto diferente, porque las clases cuentan en ellas con alumnos que provienen de diversas disciplinas y como consecuencia la coordi-

nación resulta punto menos que imposible. Sin embargo, el profesor de historia puede, esporádicamente, esbozar algo de lo concerniente a otros países que interese conocer, cuando esté informado de la lengua objeto de atención por parte de cada grupo de su clase.

Por lo que a la historia de las ciencias se refiere, está poco más o menos ausente de los programas, cuando tan necesaria resulta para un examen adecuado de la economía, de la sociología y hasta de la historia general. Tiene un escaso sitio reservado en el contenido más que vago, enigmático, de ciertos enunciados, como "Ensanchamiento de los conocimientos del mundo" o "La civilización en el siglo XVIII", o todavía más preciso, "Civilización intelectual durante los siglos XVII y XVIII", o "Transformaciones del mundo entre los años de 1914 a 1939..."

En realidad los alumnos en su vida particular están siempre al acecho de los descubrimientos diarios y las invenciones, cotidianamente informados por periódicos y revistas que impregnan la atmósfera de estas cuestiones de actualidad y es de lamentar que sea precisamente la enseñanza de la historia la que se mantenga apartada de ellas. Es seguro que existen numerosas y serias objeciones que dificultan la atribución del lugar que merecen a estas informaciones de la historia de las ciencias, pero no es menos cierto que sería de desear un mínimo de indicaciones y orientaciones que podría exponer el profesor de historia, incluso asesorán-

dose de sus colegas de las ramas científicas para situar y definir correctamente los puntos particulares de su enseñanza.

En desquite, si hay alguna coordinación que haya dado lugar a cambios de puntos de vista, a proyectos y a tentativas dignas del mayor interés y atención, han sido los que han podido establecerse entre las enseñanzas de la filosofía y de la historia, desde cuyo punto de vista no se trata solamente de cuestiones aisladas sobre las que se puede establecer un contacto, sino de amplísimos dominios en que la conexión es no solamente posible, sino que se convierte en indispensable.

La filosofía habla a sus adeptos del método histórico; el historiador se interesa por la evolución de las ideas a través de los tiempos, examina la sociología, la historia del arte y de la evolución social, de la estética..., de la misma filosofía en sí y en sus personajes representativos, por no decir nada de la psicología, aspectos todos que pertenecen a la historia general con los mismos títulos que los de la filosofía, estando aquélla incluida a su vez en la filosofía de la historia...

Por el contrario, la historia y la filosofía no han procurado apenas orientar a los que enseñan ambas disciplinas respectivamente para ver y juzgar los hechos desde el mismo punto de vista, a plantearse los mismos problemas y sobre todo a buscar su respuesta por el mismo camino y con los mismos métodos, de tal suerte que la coordinación de las dos citadas materias está erizada de dificultades, una de las cuales está representada, como sabe bien

cualquier profesor de historia, por la marcha tímida, aunque tenaz, con que los alumnos de filosofía desarrollan su trabajo cuando están obligados a realizar estudios relativos a los métodos de la historia. Así ocurre en ocasiones que la coordinación no alcanza más allá del resultado de saber la nota mediocre que el profesor de filosofía concede a sus alumnos que no hicieron más que repetir lo que su profesor de historia les había dicho anteriormente.

Deberemos, de todas formas confesar que acaso la preparación del titular de historia en este campo tanto como, salvo excepciones, en el de la historia del arte, no alcanza la profundidad que sería deseable, inclinándonos a opinar que deberían ser exigidas pruebas en las oposiciones a la titularidad de esta materia que demostrasen un conocimiento menos superficial de la cultura filosófica y de la filosofía de la historia. Ésta sería la contribución que estaría obligado a satisfacer el que tiene que dedicarse a enseñar una disciplina situada en la encrucijada de tantas otras y tan diversas, con cuyos límites tiene tan íntimos contactos al estar incluidos en los suyos propios. Y demuestra la realidad y la conciencia del problema la existencia de numerosas y meritorias obras que permiten colmar sobradamente las indicadas lagunas y asegurar los contactos entre historia y filosofía, destacando los puntos de vista comunes.

Analizaremos a continuación el significado de la fórmula tan repetida por los programas abarcada por la frase de "historia de las ideas". Ya las res-

puestas facilitadas al tema nos dejan traslucir la ambigüedad de la pregunta, manifestadas en la diversidad de soluciones adoptadas para responderla. Bien en verdad que la distribución cronológica de los programas en las distintas clases atenúa en gran medida la dificultad, pues las edades de los alumnos que han de enfrentarse con Sócrates, Atistóteles, Platón o los escolásticos, dispensa casi por entero a los profesores de hacer más que una fugitiva mención de todos ellos, desequilibrio que se viene a sumar al que ya hemos dejado señalado respecto a la historia de la antigüedad.

De acuerdo con la tradición que adjudica la prioridad a la historia política, es de sus ideas de las que preferentemente se nutre a los alumnos, dedicando tan sólo breves exposiciones a las llamadas nuevas ideas —situadas en el siglo XVIII—, con el resultado final de componer casi siempre una desordenada confusión en el espíritu de los escolares, para evitar la cual se recurre a la simplificación excesiva, paliada en lo posible y en los más excepcionales casos con la recomendación de la lectura de tales o cuales otros libros claros y precisos que tratan con inteligencia el tema.

En los casos frecuentes en que se viene obligado a exponer indicaciones concernientes a las ideas sociales y económicas, tampoco resulta posible separarlas por completo, sin grave mutilación, de los movimientos intelectuales más generales y aquí se impone de nuevo como regla de conducta la simplificación extremada, dictada por la razón de que los alumnos no están en posesión de casi ninguna

de las nociones indispensables para la buena y total comprensión. O, por el contrario, optar por un desarrollo lo bastante amplio para facilitarles las bases y conocimientos necesarios para huir del riesgo de las interpretaciones falsas o de caer en el puro verbalismo.

Las anteriores observaciones válidas para la época comprendida desde el Renacimiento hasta la Revolución Francesa, no resultan de aplicación para el período inmediatamente posterior, o sea para la llamada historia contemporánea, en la cual las ideas políticas, económicas y sociales, sin hacer especial hincapié sobre las distintas filosofías, ocupan un lugar tan preponderante, en función de nuestra época, que es preciso no olvidar la preocupación de informar ampliamente sobre los principales y más importantes sistemas, mientras que otros, los menos decisivos e influyentes, apenas si merecerán ser brevemente mencionados. En la historia contemporánea el sitio de los credos totalitarios de cualquier matiz, racismo, marxismo o fascismo, exigen una completa exposición hecha de acuerdo con el profesor de filosofía, para evitar también en este caso las omisiones perjudiciales o las repeticiones innecesarias, pero será además indispensable marcar extremadamente las diferencias entre documentación, polémica y propaganda, evitando a ultranza todo partidismo sectario.

En resumen, los puntos que conciernen a la historia de las ideas se reducen a escaso material utilizable y ha sido precisa la atmósfera de los congresos, en que generalmente son subestimadas las inde-

clinables imposiciones de los horarios y programas, para que los profesores de filosofía pudieran tratar de imperialistas a sus colegas de historia.

Nos quedan por exponer las relaciones entre la historia social y la sociología en la enseñanza, por no insistir de nuevo en lo referente a las de historia del arte y estética. En la práctica no suele suscitarse verdaderamente la cuestión, como consecuencia de que los programas de filosofía sacrifican a menudo una u otra de dichas disciplinas, lo que siendo muy de deplorar, no es la cuestión que aqui nos ocupa, sino en la medida que realza y obliga al papel del profesor de historia, el cual no queda ciertamente constreñido a colmar estas deficiencias, pero que indudablemente tampoco puede ignorarlas desinteresándose de ellas.

La posible solución estaría en unos más extensos conocimientos del profesor de historia sobre estética y sociología, para relacionarlos y acoplarlos con la enseñanza histórica, ya que casi toda la amplitud del mal reside en que "si los sociólogos no disponen de tantos conocimientos de la historia como sería conveniente que tuvieran, tampoco el historiador sabe lo suficiente de sociología como necesitaría saber", según la afirmación de Henri Berr.

El papel de la historia en la enseñanza sería, pues, el decisivo de prestarse a establecer entre las diversas disciplinas esos "puentes" y conexiones de que tanto se ha hablado, función para la cual está indudablemente calificada al hallarse presente a lo largo de todos los años de estudio, al abordar las más

variadas cuestiones y al admitir la suficiente libertad en la interpretación de los programas.

La diversidad de las disciplinas y las preferencias de los profesores reducirán indudablemente con frecuencia estos puentes a la proporción de más modestas pasarelas, pero ni siquiera en tales condiciones será menos importante su función al contribuir a la supresión de los compartimentos que separan unas de otras a las diversas disciplinas.

Capítulo décimo

"AD USUM DELPHINI"

> "La historia es un juego para la edad madura".
>
> *Emperador Claudio*
> (Según Graves)

La historia, al abarcar dentro de su campo todas las actividades humanas, se dirige en la plenitud de sus conocimientos solamente a los adultos y no a los niños... Queremos decir con esto, utilizando la frase consagrada, que en ocasiones "no es apta para menores".

A este respecto podrían dedicársele las mismas objeciones que a las célebres fábulas de Lafontaine, Iriarte o Samaniego, en que tantas veces asistimos al empleo de la ley del más fuerte, al triunfo de la astucia y al despliegue de la hipocresía, por no señalar más...

Sin contar con que a la ligereza de buena cantidad de fábulas se une en la historia la depravación del marqués de Sade...

En consecuencia, los profesores de historia chocan con una serie de dificultades que ninguno de sus colegas de otras disciplinas experimenta en la misma proporción. Deben cuidarse de respetar y conservar la inocencia de su auditorio sin faltar a la verdad histórica y tienen que preservarse de soliviantar a los alumnos..., al mismo tiempo que a sus padres. Para conseguirlo no puede bastar siempre la consigna del silencio y la actitud adoptada no puede ser la misma en todos los casos ni para todas las edades.

El problema es tan complejo como importante y hace falta abordarle deliberadamente para no dejarse sorprender nunca por las circunstancias, lo que en el campo histórico no dejaría de tener consecuencias trascendentes.

Una primera categoría de problemas estará representada por los que se refieren a la sexualidad. La Bella Helena y Cleopatra, Safo, los efebos, las favoritas..., todos estos héroes y heroínas de films o de novelas históricos o pseudo tales, no disponen de sitio en la enseñanza, en la cual están de más las exhibiciones y los juegos de alcoba. Pero, sin embargo, si los citados temas son apartados de ella, si el papel desempeñado por estas realidades no puede ser citado constituyendo un centro de atracción y de presentación, la historia no permitirá en su verismo eliminarlos total y definitivamente de la función docente si queremos darle toda la amplitud de que debe gozar.

La solución en este delicado tema es asunto de tacto, discreción y adaptación. La edad de los alum-

nos— y nos referimos más a su edad moral y mental que a la física— será nuestra primer guía. No se trata evidentemente de clasificar a los auditorios en dos categorías comprendiendo a los jóvenes, que deberán ignorarlo todo y los mayores de... años a los que todo se les podría decir, sino que preconizamos el obrar con mesura y flexibilidad en nuestra conducta sobre la debatida cuestión. Obligatoriamente habremos de consignar en la enseñanza de la historia ciertas alusiones impuestas por la verdad histórica, pero tendrán que ser manejadas con escrupuloso cuidado, en función de la edad y evolución de los alumnos.

Recomendamos especial atención al período de la crisis de la pubertad, que sensibiliza al auditorio y exige por lo mismo que se vigile celosamente el tono de la lección y las reservas del lenguaje, que si son siempre necesarios constituyen durante el período aludido un imperativo categórico.

Además, los alumnos pertenecen a medios cuya libertad de expresión y cuantía de la información extraescolar recibida son variables en grado sumo. En todos los casos, pues, se impone la extensión y duración de los silencios, la mayor circunspección, de tal manera que la misma naturaleza de las indicaciones hechas sea tan convenientemente elegida que nunca pueda escandalizar a los alumnos, sacrificando incluso si es preciso a su respecto el que se debe a la historia integral. El profesor de historia no debe ser el iniciador de la grey que le ha sido confiada, ni un innovador en este campo, y si bien no ignora nada de las lecturas y los espec-

táculos a que los alumnos pueden estar habituados fuera de su clase y de la vida escolar, no servirá esto de motivo plausible y práctico para salirse legalmente de la reserva y la respetuosa actitud que la salud moral de sus oyentes le impone.

El mismo problema volverá a presentársenos con ocasión del estudio de las sociedades y las civilizaciones, en el cual el silencio es difícilmente compatible con un estudio un poco atento. Estará presente en el examen de las costumbres consideradas desde el punto de vista histórico, artístico, literario —en la escena y la novela—, moral... Se planteará igualmente en el estudio de los hechos de población, a propósito del mestizaje, de los controles de la natalidad, etc., y como en este caso ya se tratará de oyentes más o menos advertidos de las clases superiores, bastará con una simple alusión de pasada, que en la mayoría de los casos será más que suficiente, pero que cuando no ocurra así constituirá la mejor política la de abstenerse de insistir.

A este respecto importa el tono que se dé a la exposición más todavía que su contenido o, cuando menos, se puede conciliar de excelente manera el respeto debido a la verdad histórica con el que merecen los alumnos mediante la utilización de citas extraídas de algún autor de la época o de un solvente historiador de reconocido renombre.

La experiencia prueba suficientemente que la limpia tradición de la enseñanza responde por entero a estas exigencias, incluso sobrepasándolas a veces, cuando siguen siendo inmutables en la enseñanza

superior, en la que la naturaleza a veces decisiva de las cuestiones abordadas y el nivel del auditorio autorizarían a una más real exposición del hecho histórico y de sus consecuencias.

Añadamos, en razón de la renovación de los métodos, que la elección de las lecturas, de los textos y de los ejercicios prácticos, debe testimoniar más prudencia todavía, porque el profesor puede controlar más difícilmente el desarrollo y las consecuencias a que estas actividades pueden dar lugar. Es una prudente medida la de ver u oír y juzgar de antemano las proyecciones o los films y los discos de que nos vamos a servir en nuestras lecciones, porque pueden albergar más contenido del previsto, lo que hará indispensable el proceder a determinados cortes o supresiones que los dejen a la medida deseada y conveniente.

Establecido lo anterior, volveremos a insistir aquí en la regla fundamental en este asunto, como siempre de aplicación juiciosa: el perfecto conocimiento de los alumnos por el profesor y su preocupación por adoptar a la clase sus enseñanzas serán decisivos para soslayar toda suerte de dificultades. Y en caso de duda más valdrá manifestar una menor exigencia por el rigor histórico que por las deferencias que hayan de ser reservadas al auditorio, pues en difinitivas cuentas se trata de la educación de unos niños y no de la preparación de futuros historiadores.

Ahora bien, no es únicamente la sexualidad la que debe ser puesta en el banquillo, porque existen también otros aspectos en los que tendremos

que pensar y que pueden conturbar extraordinariamente a los jóvenes oyentes, como, por ejemplo, cuando se trata del capítulo de las atrocidades y tropelías cometidas, a veces no demasiado alejadas en el tiempo y el lugar, hasta el punto de que quizás alguien de entre los que enseñan las conocieron o las sufrieron personalmente, como acaso también algunos de los alumnos o de sus familiares.

La historia así se identifica con la actualidad: las torturas, las mutilaciones, las ejecuciones y las más o menos sabias y conscientes degradaciones de la naturaleza humana, más o menos perversas también, han afectado a grupos enteros a lo largo de las edades históricas. Sacrificios humanos, antropofagia, suplicios de todas clases, jalonan las generaciones sucesivas y sus diversas fases, principalmente aquéllas que hemos dado en llamar primitivas y las consideradas como decadentes.

La actitud a adoptar por los dedicados a la enseñanza era más sencilla de fijar antes del terrible despertar con que nos ha sorprendido nuestro siglo XX, cuando todavía podía creerse en la desaparición de las monstruosidades incompatibles con el progreso. Veladas alusiones permitían subrayar las cualidades de la civilización contemporánea y hasta procurar una especie de cierta satisfacción.

Hoy día, el retorno a estas primitivas, pero más refinadas atrocidades dicta la obligación de fustigarlas con la esperanza de limitar sus destructivos resultados; pero esta tarea no puede llevarse a cabo sin antes definirlas, con el riesgo manifiesto de conturbar a los alumnos o de evocar en ellos

mórbidas curiosidades, de suscitar adormecidos instintos o de dar a pensar que se trata de un fenómeno, sin duda deplorable, pero ligado a la evolución històrica, consustancial con la humanidad, inevitable, en suma.

Difícilmente podrá conciliarse el respeto y la fidelidad a la verdad de los campos de concentración con la obligación de no horrorizar al auditorio. Puede que se objete a esta afirmación que no tiene más fundamento que el de dramatizar en exceso una cuestión ya ampliamente resuelta hace mucho tiempo, como es la de la existencia de los mártires. La diferencia es tan grande como la cuestión antigua: el que los mártires fueran sometidos a suplicios tales que dieron origen incluso a la formación de una expresión especial —sufrir el martirio—, apenas si podía causar un intenso horror, sino más bien un sentimiento de lástima y repulsa, visto que se trataba de hechos acaecidos en la remota antigüedad o se situaban en lejanas civilizaciones, como la china, por ejemplo. Pero en el caso a que nos referimos se trata de un inmediato ayer y de nuestra propia civilización occidental, hasta la posible circunstancia de que cualquier alumno puede ser hijo de uno de estos modernos mártires, lo que le proporcionará de manera indudable un distinto enfoque de la cuestión.

El profesor de historia no podrá limitarse a pasar en silencio estas "atrocidades", ni siquiera deberá contentarse con hacer a ellas algunas fugitivas alusiones, sino que está obligado, con la dis-

creción que la edad de los alumnos le impone, a descubrirles estos horrores para inspirarles el odio a su realización, para eliminar su repetición en la medida en que sea posible. Pero es que además habrá de velar porque este odio se transforme en deseos de venganza, lo que ensanchará la visión del problema, incluso aplicado al caso de las guerras, de todas las guerras pasadas y presentes y a las que han enfrentado naciones y estados como a las que han convertido en enemigos a grupos políticos, étnicos, religiosos o sociales a grupos adversarios dentro de la misma nación.

Las anteriores afirmaciones nos conducen a reconsiderar una cuestión ya antes tratada, que es la de la guerra, para ahora enfocarla aquí en razón de las atrocidades a que da lugar. Incómoda es también de fijar en este punto la medida de conciliación entre los intereses de los oyentes y los puramente históricos. Para manifestar todo el horror de la guerra puede recurrirse —desde este punto de vista— a los cuadros de Goya y de Callot, siempre teniendo el cuidado de no elogiar los que ostentan las imágenes más crudas y repulsivas, las más crueles , por lo que tienen de horripilantes.

Bien entendido que Callot y Goya son citados más arriba nada más que a título de ejemplos característicos y consagrados, pero existen igualmente otros muchos testimonios de la crueldad humana en forma de otras pinturas de distintos autores, de fotografías, de investigaciones y encuestas periodísticas, etc., también aleccionadoras. Insistimos, no se trata de horrorizar ni turbar a los alumnos, o de

volverlos débiles o cobardes, sino de informarlos y ponerlos en guardia contra la ignorancia y el exceso de ilustración o de inocencia. La historia pondrá así ante su vista la verdadera faz de la guerra, que es horrible, pero a la vez podrá mostrarles también que en ciertas circunstancias al rehusar la acción bélica, el rechazo sistemático de la violencia como medio de defensa, puede constituir igualmente un verdadero suicidio colectivo.

De la misma manera se enfrentarán los alumnos con la realidad de las descripciones de la miseria, de la escasez, del hambre. Poblaciones enteras hipoalimentadas, expuestas a las seculares plagas implacables y a indecibles sufrimientos. El fin de la enseñanza continuará siendo el mismo: informar y emocionar al estudante sin inspirarle horror, sin suscitar el odio, pero animando la voluntad en la medida en que esta potencia humana sea capaz de conjurar las plagas.



Por lo demás, tanto las atrocidades como la sexualidad no ocupan más que un modesto sitio en el vasto campo de las preocupaciones morales y si realmente no es el papel de la historia el adoptar una postura de moral dogmática, tampoco es de desear que su estudio se convierta en escuela de cinismo o maquiavelismo ejemplar.

El motivo de escándalo puede igual residir en los casos individuales, en los relatos biográficos, mostrándonos el triunfo logrado por el ambicioso o el arribista sin reparar en medios y por caminos poco, edificantes, a veces hasta criminales, ya se trate de carreras políticas o de grandes fortunas, como de

cualquier otro éxito resplandeciente conseguido en las más variadas direcciones, pero siempre por recusables procedimientos.

Los usos y costumbres de la selva, aunque bajo más corteses apariencias, acechan hoy en sitios bien distintos a aquéllos en que la ficción novelística que los estigmatiza los atribuye. Indudablemente que no se trata de exponer las debilidades y las bajezas de los hombres que se han ganado por unas cosas o por otras un puesto en la historia, pero tampoco puede dejarse creer que solamente lo han logrado a través de la conducta honrada, siguiendo únicamente el camino recto que conduce al éxito, aunque, por supuesto, sin que pretendamos sistemáticamente abatir a todos los que conquistaron el calificativo de "grandes hombres". Ahora bien, el profesor de historia no dogmatiza. No puede atribuir tampoco premios de virtud a facilitar la comprensión a los que esperan y merecen de él su dedicación a esta tarea.

Su actitud consistirá en intentar mostrar las cualidades, los medios y la adaptación a las exigencias de los tiempos de aquéllos que desempeñaron en la historia papeles de protagonista. Podrá callarse, sí, lo que no sea necesario, dar a conocer a los alumnos lo que no resulte indispensable para la buena comprensión de una época o de una circunstancia, pero no se resignará a cultivar el conformismo y la necedad, como tampoco a provocar la rebelión y la anarquía. Sin oponer de manera simplista "bueno y malo", ayudará a reconocer las debilidades

y las potencias positivas, las tareas y las grandezas de la condición humana.

El mismo problema puede situarse a nivel de las colectividades: estados, naciones, clases sociales, confesiones religiosas, razas, todas las manifestaciones históricas de la sociedad humana. Sus triunfos están a menudo edificados sobre la violencia o la duplicidad y se mantienen igualmente por el uso de los mismos medios ampliamente utilizados. La moral de raza o de casta han justificado en incontables ocasiones el empleo de los más degradantes medios de opresión y exterminación.

Las mismas dificultades anteriormente expuestas chocan aquí nuevamente contra la tarea del historiador, que debe considerar que en su papel educativo no puede preconizar ni la indiferencia ni el escepticismo, la revolución ni la interpretación acomodaticia y edificante que muestre siempre al mal inrremisiblemente castigado por la historia.

El caso se presenta tanto más espinoso y erizado de inconvenientes cuanto más próximo está inscrito en la actualidad histórica y, a la vez por ello, más ásperamente debatido, lo cual lo obligará, en su papel de imparcial analista de los hechos, a desenvolverse entre convicciones e intereses antagónicos que lo mismo afectarán a las personas que a los grupos, incluso que a las mismas tesis.

Inevitablemente se plantearán ciertas grandes cuestiones, como por ejemplo, la del papel de la violencia en la historia. Constituye éste un problema que no corresponde resolver al profesor de la disciplina, por lo menos en lo que a su estricta

función docente se refiere. Su tarea específica será la de señalar los problemas y de definir sus datos históricos, especificando cuáles son los que sobrepasan el cuadro de la historia para integrarse dentro del campo de la filosofía, de la sociología o de la visión individual del mundo, variable según las escuelas y los autores. Claro se entiende que, a pesar de todo, la sola manera de enunciar estos problemas ya inclinará hacia una interpretación, una toma de posiciones o una filosofía, y es en este punto donde sale a relucir la determinante de la objetividad.

Esta cuestión ha desencadenado en historia innumerables y movidos debates, generalmente interesantes, en ocasiones, apasionados, hasta el punto incluso de desafiar por sí solos el postulado de la objetividad.

Pero en nuestro caso concreto referido a la enseñanza no se trata justamente de este aspecto, sino que al mismo tiempo es más acuciante y más estrecho: se trata de la objetividad del profesor, que suscita más controversias aún que las del erudito. Los estudiantes, los alumnos y los padres, los partidos de todos los matices, intervienen con sus aportaciones al problema, creando de esta manera polémicas y más polémicas, descubriendo actuaciones aireadas por la prensa que han trastornado la administración y servido o perjudicado a los profesores que en ellas eran la causa, la ocasión o la víctima.

Algunas coyunturas y determinadas cuestiones poseen una potencia explosiva y aunque todos y

cada uno de los temas históricos se pueden prestar al debate violento, no es cuestión ahora de discernir aquí el medio de asegurarse contra todos los riesgos de la cuestión.

Aunque sí resulta indispensable definir la objetividad que puede serle exigida a un profesor de historia, tanto en lo que se refiere a los alumnos que dirije, como a la misma materia de la historia que explica.

Desde luego el ideal consiste en que la enseñanza no esté sometida a los dictados de una historia oficial y conformista, inaccessible a la crítica, al examen objetivo y a los ataques analíticos, que es vital, desde el punto de vista del perfeccionamiento, que procedan de los más diversos campos. El profesor de historia debe proceder, sin selección partidista, de todas las tendencias, como la historia misma, y en el equipo docente deben figurar con los mismos deberes y derechos los individuos conservadores que los revolucionarios, los nacionalistas que los internacionalistas, y los pertenecientes a todos los partidos. Y no limitamos a los profesores nuestra aspiración, sino también a los manuales y compendios históricos para uso del estudiante. Tampoco los concursos de selección de unos y otros deben estar sometidos a una ortodoxia limitativa, de la que solamente la enseñanza y sus mismos practicantes serían las primeras víctimas al estar obligados a cada cambio de situación a realizar la depuración de libros y manuales no aptos para figurar en la imperante, lo que redundaría escasamente en favor de la preconizada unidad total, fruto precisamente de la

diversidad individual de todos los componentes y de todos los grupos, cada uno de los cuales, naturalmente, se figura estar en única y exclusiva posesión de la verdad absoluta y no es partidario de hacer la más pequeña concesión.

Una posición exclusivista de esta clase daría lugar a un tipo de enseñanza atomizada, particularizada no sólo por regiones, sino hasta por establecimientos, unos partidarios de la enseñanza idealista, otros de la materialista, por no citar más que un aspecto del problema. Aparte de que la hipótesis de una historia regionalista o exclusivista de cualquier forma que sea, es totalmente gratuita y cae dentro de lo irrealizable, pues se opone a ella de incontestable manera la misma diversidad existente entre los alumnos, incluso éstos y sus propios padres, sin contar con la de los profesores, no ya los de diferentes facultades sino los pertenecientes al mismo establecimiento.

La objetividad, pues, no debe ser impuesta tampoco como una ortodoxia, sino como una condición de lealtad a la misma profesión que excluirá todo error consciente, todo olvido voluntario, toda exposición tendenciosa o partidista. Exige del profesor que enseñe aquello que está previamente establecido y programado por los especialistas, aportando a ello sus pruebas y sin disimular tampoco que en numerosos puntos ni siquiera los especialistas se muestran de acuerdo. Su papel entonces consistirá en hacer la elección y en explicar el porqué de la misma, mencionando a la vez las diversas tesis contrarias y manteniéndose dentro de un plano

histórico, sin pretender invadir el de la filosofía de la historia, pero sin ocultar tampoco que ambas materias están íntimamente ligadas entre sí.

El respeto de la objetividad consiste en reconocer que la interpretación es la obra del historiador y que sin historiador no hay historia posible, de la misma manera que no puede existir historiador que no adopte su posición propia partidista, pero que no debe declararse parte en la exposición imparcial, porque esta actitud supondría la posibilidad de aportar la verdad definitiva e incontestable en un dominio en que tal verdad no existe de forma definitiva. Por el contrario, deberá señalar las contradicciones y manifestar el porqué de su existencia, constituyendo una verdadera traición a la objetividad histórica la afirmación de la existencia de un solo punto de vista válido o de una única conclusión valedera.

La falta de objetividad dará lugar a la historia partidista, a la enseñanza militante, a ese tipo de historia por la cual un país, una causa, una raza, una clase, en fin, un grupo, tiene solamente razón, pero ésta no es historia...

La falta de objetividad conducirá a la pasión que ciega el juicio, que anula la comprensión, que impone una conclusión o un partido señalado de antemano, que reemplaza el documento por el principio axiomático, el razonamiento por el sentimiento o el cálculo, la enseñanza por la propaganda, que impone la alabanza o la condenación. Lo menos importante es que esta pasión se manifieste fría o cálidamente, que esté caracterizada por estallar en

invectivas o se disimule tras de la insinuación: siempre estará alejada de la honradez histórica.

Sería vana ilusión creer en la posibilidad de una enseñanza histórica absolutamente limpia de inclinación y extraña a los grandes conflictos del pensamiento o de la política. Las revoluciones y los cambios profundos de la vida de una nación repercuten lógica e inevitablemente en la enseñanza, y muy en especial en la de la historia, porque la presión de las nuevas fuerzas actuantes y la modificación de los puntos de vista se imponen irresistiblemente. Pero lo importante será entonces distinguir lo que es prueba de lo que significa conjetura, lo que verdaderamente constituye la expresión de una civilización de lo que es el juicio ulterior de esta civilización por otra, sobre todo por la que la sigue, pues en la misma medida en que el pensamiento es libre, la divergencia de los puntos de vista es a la vez la consecuencia y la prueba de esta libertad.

En tanto que el alumno recibe sucesivamente las enseñanzas de una serie de profesores de tendencias y opiniones diversas, se establece un juego de compensación que a la vez le proporciona un ejemplo de las multiplicidades posibles. Estos profesores tienen de común entre ellos su adhesión a la historia y, a despecho de sus divergencias lógicas, colaboran en la misma obra cooperando todos para su mejor consecución, perteneciendo a menudo a las mismas sociedades de profesores especialmente dedicadas al examen de los problemas de su ense-

ñanza específica y siendo, en fin, la imagen del pluralismo histórico.

También sería ilusorio esperar conclusiones unánimes formalizando las lecciones de historia, o buscar en ellas la respuesta a los desafíos. El profesor se mantiene sobre un plano más modesto y sus lecciones, que permite y desea que sean desmenuzadas por los alumnos, son algo muy distinto de leyes inmutables.

Sin pretender librar los secretos de la génesis y el declive de las civilizaciones, define sus caracteres lo bastante para que persista el recuerdo de sus enseñanzas. Distingue los distintos dominios de la actividad humana y social, define los datos de lo político y lo económico y muestra los ejemplos típicos que conciernen a cada uno de estos campos, asegurando, en suma, la iniciación histórica y haciendo aparecer y resaltar las conexiones entre todos ellos. Y el todo fuertemente enraizado en el tiempo, impidiendo por lo misma las extrapolaciones audaces, seductoras y vanas.

El desenvolvimiento del espíritu de observación y crítica mide su éxito o su fracaso con el alumno; y éste, cuando ha aprovechado de las enseñanzas de un buen profesor, se reconoce en su capacidad para saber leer un periódico, un comunicado oficial o juzgar un programa electoral, más que por la suma de hechos o la cantidad de fechas que puede citar. Las correlaciones que sabe establecer muestran mejor que nada que sabe comprender y valorar, pero que igualmente manifiesta su prudencia

por el hecho de no pretender explicarlo todo racionalmente.

Tendrá sobre la actividad humana y social puntos de vista deducidos de la experiencia que supone la historia, excluyendo las ilusiones a menudo tentadoras y emotivas, pero falsas y peligrosas, sin por ello caer tampoco en un fácil escepticismo que se juzga superior, ni en un pesimismo radical no menos inexacto y nocivo.

El profesor de historia habrá puesto a sus alumnos en contacto con lo malo y lo bueno, con lo mejor y lo peor, pero sin pretender haberles enseñado o impuesto una moral individual o colectiva, lo que no constituye en modo alguno su tarea.

No habrá pretendido darles del pasado una visión incontestable y menos todavía vendrá la presunción de haberles anunciado el porvenir usando como trampolín el presente. Pero los habrá acostumbrado a respetar las conexiones entre todos estos períodos, mostrándoles que en todo momento el presente deberá tomar sobre sí sus responsabilidades e iniciativas comprendidas en los márgenes definidos por el pasado y pensando en que lo comprometen para lo porvenir.

ÍNDICE

Otros títulos de esta colección:

LAS ESCUELAS NUEVAS

LABOR SICOLOGICA DEL EDUCADOR

EDUCACION PREESCOLAR

LAS TECNICAS AUDIOVISUALES

SICOPEDAGOGIA DE LA ORTOGRAFIA

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA

EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

SICOPEDAGOGIA DE LA ORIENTACION PROFESIONAL

EL DEPORTE Y LA EDUCACION

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

por **Marcel Reinhard**

¿Qué Historia debe enseñarse? ¿Cómo adoptarla a las diferentes categorías de alumnos e integrarla en la enseñanza, asegurando la autenticidad, respetando la objetividad y consiguiendo la respectiva comprensión? El autor estudia las responsabilidades del docente frente a sus alumnos y define la función educativa que cabe asignar a esta materia.